

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
LISE QUIRION

LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DU SAVOIR EXPÉRIENTIEL  
ET L'EXERCICE DU JUGEMENT EN CONTEXTE CHEZ LES ENSEIGNANTS

JANVIER 2002

2085

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*La didactique peut être enseignée dans le cadre universitaire habituel, mais la pédagogie, qui est une expérience en situation, requiert une structure expérientielle (Tochon, 1990).*

## RÉSUMÉ DU MÉMOIRE

Cette recherche vise à mieux comprendre la nature et le processus de construction du savoir expérientiel enseignant et à en décrire la dynamique en relation avec l'exercice du jugement en situation d'indétermination. La recherche prend appui sur la théorie générale de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Des entrevues semi-dirigées ont permis de recueillir des données auprès de quatre sujets « enseignants experts ». L'analyse de contenu a permis d'éprouver l'utilité du modèle théorique pour mieux comprendre la construction du savoir expérientiel dans le vécu quotidien des enseignants. Dans leur pratique, ces derniers sollicitent plusieurs savoirs pédagogiques parmi lesquels, le savoir expérientiel. La pratique quotidienne suscitant à maintes reprises des problématiques constamment renouvelées, l'enseignant doit savoir composer avec l'indétermination. Pour le faire, il fait appel à une jurisprudence qui se construit et s'enrichit au contact du vécu quotidien au fil d'une dialectique subtile d'action/réflexion. Plus spécifiquement, la recherche fait ressortir l'importance d'une meilleure connaissance de la nature et du processus de construction du savoir d'expérience dans une perspective de formation pratique des stagiaires et de formation continue des enseignants en exercice.

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier Monsieur Robert Martineau, professeur à l'Université du Québec à Montréal, qui a dirigé mes recherches de manière éclairée. Ses conseils et sa disponibilité ont été grandement appréciés. Monsieur Martineau a su « réanimer » ma persévérance quand elle est venue proche de succomber à une mort annoncée.

Mes remerciements vont aussi à Évelyne, Louise, Mathieu et François, mes collègues de travail qui ont spontanément et avec générosité accepté de participer aux entrevues et de répondre à mes questions. Sous ces pseudonymes, ils se reconnaîtront sans doute !

Un merci spécial pour les membres de mon entourage, ma mère, mon conjoint et mes enfants qui m'ont soutenue et encouragée à poursuivre cette laborieuse entreprise truffée de nombreux rebondissements imprévus.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé du mémoire.....	iii
Remerciements .....	iv
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures.....	ix
Introduction.....	1
Chapitre I    Problématique .....	4
1.1    Situation du problème dans son contexte.....	4
1.1.1    Contexte socioprofessionnel .....	4
1.1.2    Contexte scientifique .....	7
1.2    Identification du problème.....	10
1.3    Importance de la recherche.....	12
1.4    Questions de recherche.....	14
1.5    Objectifs de la recherche .....	15

Chapitre II	Cadre de référence.....	17
2.1	Définition des concepts .....	17
2.1.1	Le savoir pédagogique.....	17
2.1.2	Le savoir expérientiel .....	22
2.1.3	Le savoir composer avec l'indétermination.....	25
2.1.4	L'exercice du jugement en contexte.....	28
2.2	Le processus d'apprentissage expérientiel .....	32
Chapitre III	Méthodologie .....	41
3.1	Type de recherche.....	41
3.2	Échantillonnage.....	42
3.3	Collecte de données.....	45
3.4	Traitement et analyse.....	47
Chapitre IV	Traitement, analyse et interprétation .....	49
4.1	Le savoir pédagogique.....	49
4.1.1	Le savoir disciplinaire ou « Connaître sa matière ! ».....	51
4.1.2	Le savoir curriculaire ou « Le programme ! ».....	51
4.1.3	Le savoir expérientiel.....	53
4.1.4	Le savoir d'action pédagogique.....	55
4.1.5	Le savoir de culture professionnelle.....	55
4.1.6	Le savoir de culture générale.....	56
4.1.7	Le savoir de tradition pédagogique.....	57
4.2	Le savoir composer avec l'indétermination.....	60
4.3	Le jugement en contexte.....	64

4.4	La jurisprudence.....	73
4.5	Le mode d'apprentissage expérientiel des enseignants.....	77
4.5.1	Les six principes .....	77
4.5.2	Les deux dimensions.....	81
4.5.3	Le schéma circulaire .....	90
4.6	En résumé.....	102
	Conclusion.....	104
	Références.....	115
APPENDICE A	Canevas de la grille d'entrevue.....	120



## LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1.	Illustration du passage de EC à CA, pôles de la première dimension : la saisie.....	83
TABLEAU 2.	Illustration du passage de CA à EC, pôles de la première dimension : la saisie.....	84
TABLEAU 3.	Illustration du passage de EA à OR, pôles de la première dimension : la transformation.....	85
TABLEAU 4.	Illustration du passage de OR à EA, pôles de la première dimension : la transformation.....	86
TABLEAU 5.	Illustration du va-et-vient entre les deux pôles de la dyade de la transformation .....	87

## LISTE DES FIGURES

FIGURE 1.	Les deux dimensions du modèle kolbien.....	35
FIGURE 2.	Schéma circulaire de l'apprentissage selon Kolb.....	37
FIGURE 3.	Les dimensions structurelles soutenant le processus d'apprentissage expérientiel.....	38
FIGURE 4.	Les deux dimensions du modèle kolbien.....	82
FIGURE 5.	Schéma circulaire de l'apprentissage selon Kolb.....	91
FIGURE 6.	Enchâssement des moments d'apprentissage.....	98

## INTRODUCTION

Depuis quelques années, la recherche universitaire portant sur le savoir enseignant, notamment sur le savoir d'expérience lié à la pratique, est en pleine effervescence. Les publications se multiplient selon des approches aussi nombreuses que diversifiées, allant des études corrélationnelles aux approches cognitives et interactionnistes-subjectivistes (Martineau, Gauthier, Simard, et Tardif, 1995). Ce n'est pas par hasard qu'un intérêt marqué pour une refonte des programmes de formation des maîtres est apparu vers la même époque. C'est dans le même esprit que les instances gouvernementales ont souhaité que ces programmes favorisent la nécessaire jonction entre la formation théorique et la pratique professionnelle. Un intérêt accru pour l'insertion professionnelle, le mentorat et la supervision des stages d'enseignement s'est aussi fait sentir dans les milieux d'enseignement primaire et secondaire. À cet égard, les universités ont mis sur pied des programmes de formation destinés aux enseignants<sup>1</sup> associés à l'accompagnement des stagiaires. Agissant à titre de formatrice et de personne ressource lors de ces formations, j'en suis venue à m'intéresser à la thématique du savoir enseignant et plus particulièrement

---

<sup>1</sup> <sup>1</sup>Le genre masculin appliqué au mot enseignant n'a d'autre but que celui d'alléger le texte et de se conformer aux règles grammaticales en usage. Au Québec, un très important pourcentage des enseignants est constitué par des... enseignantes !

à celle du savoir d'expérience, étant moi-même praticienne de l'enseignement, enseignante au niveau secondaire. C'est cette importante question qui fait l'objet de la recherche dont les résultats sont présentés dans le mémoire qui va suivre.

Dans le premier chapitre de ce mémoire, la problématique, cette préoccupation socioprofessionnelle liée à la pratique de l'enseignement sera mise en lumière en questionnant la nature et la dynamique de la construction du savoir lié à l'expérience concrète des enseignants.

Dans le second chapitre, sera présenté le contexte théorique qui sous-tend l'étude du processus de construction du savoir d'expérience des enseignants. Seront d'abord définis différents concepts, - savoir enseignant, indétermination, jugement en contexte et jurisprudence, - autour desquels s'articule la recherche. Puis, on présentera un modèle théorique d'apprentissage expérientiel, celui de David Kolb (1984).

Le chapitre suivant est consacré à la méthodologie utilisée dans la recherche. Y seront décrites les procédures d'échantillonnage, de collecte de données, de traitement et d'analyse retenues.

Le quatrième chapitre sera plus spécifiquement consacré à la présentation des résultats et à leur analyse. Les résultats permettront de décrire le processus de construction du savoir expérientiel vécu par nos sujets et d'en dégager les principales composantes en les confrontant au modèle générique d'apprentissage expérientiel développé par Kolb.

Finalement, nous tirerons certaines conclusions, en suggérant quelques applications concrètes et des pistes de recherche concernant plus spécifiquement l'élaboration du savoir expérientiel enseignant.

## CHAPITRE I

### Problématique

Ce premier chapitre de la recherche est consacré à la présentation de sa problématique. On y situera d'abord le problème dans son contexte socioprofessionnel puisque l'auteure de la recherche est enseignante ; c'est dans l'environnement particulier de l'enseignement au secondaire que sont apparues les premières interrogations relatives à la recherche. Puis, le problème sera abordé à la lumière de son contexte scientifique. Viendront ensuite les parties du chapitre consacrées à l'identification du problème en soi, à l'importance de la recherche et aux questions qui y sont relatives. Enfin, la dernière section du chapitre sera quant à elle consacrée aux objectifs visés par la recherche.

#### 1.1 Situation du problème dans son contexte

##### 1.1.1 Contexte socioprofessionnel

Depuis quelque temps, la formation pratique des enseignants est un sujet qui me tient particulièrement à coeur. Bien que par les années passées, j'aie accompagné des stagiaires

dans leur démarche de formation professionnelle, à l'heure actuelle, je m'interroge sur l'efficacité du travail que j'ai accompli avec elles<sup>2</sup>. Je suis intervenue auprès d'elles de manière plutôt intuitive, essayant de les aider du mieux que j'ai pu, étant incapable de nommer, décrire et prendre en compte ce savoir qu'il faut détenir et acquérir en étant enseignante. J'ai par la suite poursuivi une formation de personne ressource auprès d'enseignants associés dispensée par l'Université du Québec à Trois-Rivières. C'est ainsi que depuis cinq ans, j'interviens auprès des enseignants associés à l'accompagnement des stagiaires de la Commission scolaire La Riveraine. Lors des rencontres de formation avec ces enseignants, j'ai pu constater que la question des savoirs nécessaires à l'enseignement constituait pour eux une préoccupation majeure. Elle était étroitement liée à leur rôle et à leurs interventions auprès des enseignants débutants.

En 1929, Dewey notait déjà que le savoir se perd lorsque l'enseignant prend sa retraite (in Garant, Lacourse et Scholer, 1995) ! Beaucoup plus tard, Connelly et Clandinin (1988) affirmaient que lors d'une recherche portant sur le vécu des enseignants en classe, bon nombre de sujets leur avaient spécifié que tout ce qu'ils avaient appris à propos de l'enseignement et de ce que cela signifie d'enseigner, ils l'avaient appris en enseignant, à travers le processus de l'enseignement... Ces enseignants n'ont-ils pas poursuivi des études

---

<sup>2</sup> Elles, parce que les stagiaires étaient toutes de sexe féminin, le lecteur l'aura compris.

universitaires, n'ont-ils pas fréquenté, au début de leur carrière, des collègues plus expérimentés, ont-ils enrichi leur savoir à ces contacts ? Qu'en est-il de nos jours ?

Dans mon milieu de travail, il est extrêmement rare d'entendre des enseignants « novices<sup>3</sup> », avouer des difficultés, exprimer des doutes et s'enquérir de conseils auprès d'enseignants plus expérimentés. Ils apprennent par eux-mêmes, dans le feu de l'action... Mais, jusqu'à quel point progressent-ils et qu'apprennent-ils vraiment ? Peut-on nommer ces apprentissages ? Peut-on les cerner afin qu'ils soient utiles à d'autres ? Pour Gauthier, Mellouki et Tardif (1991), ces savoirs acquis par l'entremise de la pratique et du quotidien sont pluriels et ne s'intègrent pas en une unité épistémologique : ils représentent des compétences non identiques et non commensurables. Ces savoirs ne pourraient donc pas constituer une base de connaissances scientifiques utile en formation des maîtres, à moins qu'ils ne soient validés systématiquement par la recherche universitaire (Martineau et al. 1995). Les savoirs didactiques qui ne peuvent être activés que dans un contexte méritent donc que l'on se préoccupe de leurs modes d'activation et de contextualisation avec une considération au moins égale à celle accordée au savoir savant (Tochon, 1993). C'est donc

---

<sup>3</sup>Ce terme de « novices » est emprunté à Tochon (1995) qui les décrit comme des enseignants qui ont de 0 à 4 ans d'expérience. De plus, en 1997, il définit ainsi l'expérience des enseignants : l'expert connaît un domaine spécifique tandis que le novice l'aborde seulement.



en toute humilité que la présente recherche espère contribuer à cette reconnaissance sociale et à la validation des savoirs acquis par la pratique.

### 1.1.2 Contexte scientifique

Feiman-Nemser et Floden (1986) affirment que le savoir enseignant est constitué d'un mélange d'expériences particulières et de synthèse personnelle et qu'il ne bénéficie pas d'une reconnaissance sociale importante, parce qu'il se vit dans l'isolement, qu'il n'est pas transmis à d'autres et qu'il n'est pas admis au sein des savoirs professionnels. En 1987, Shulman stipule que durant la prochaine décennie, la majeure partie de la recherche sera de recueillir, colliger et interpréter le savoir pratique des enseignants dans le dessein d'en codifier ses principes, ses précédents et ses « paraboles » et d'en établir un répertoire, une sorte de jurisprudence scientifique. Vers la fin de cette décennie, Martineau et al. (1995, p. 217) affirment « qu'une jurisprudence privée n'est d'aucune utilité pour la formation des maîtres et la professionnalisation des enseignants ». Puis, trois ans plus tard, Martineau et Gauthier (1998) allèguent que les savoirs d'action pédagogique sont ceux qui sont le moins développés parmi les savoirs de l'enseignement et pourtant, affirment-ils, les plus nécessaires à la professionnalisation du métier.

La question du savoir des enseignants constitue donc un champ de recherche encore relativement nouveau. L'étude du savoir enseignant est toute récente au sein de la recherche en éducation. D'ailleurs, on commence à assister à un changement majeur d'attitude envers le savoir enseignant et l'acquisition de ce savoir (Carter, 1990). Si en 1991, Tardif, Lessard et Lahaye pouvaient avancer que peu d'études avaient été consacrées aux savoirs des enseignants, déjà en 1993, Raymond, Butt et Yamagishi (in Gauthier, Mellouki et Tardif, 1993) affirmaient que les travaux scientifiques sur le savoir enseignant foisonnent et s'effectuent selon des cadres théoriques variés et des méthodes de recherche diversifiées.

La question du savoir enseignant et des rapports que les enseignants entretiennent vis-à-vis de ce savoir ont donc fait l'objet de plusieurs recherches dans les universités d'ici et à l'étranger. Toutefois, il semble que peu d'auteurs ont exploré concrètement le processus d'élaboration du savoir d'expérience des enseignants, même si plusieurs reconnaissent son existence (Malo, 2001). En fait, depuis les récentes réformes dans les programmes de formation des maîtres au Québec, on accorde davantage d'importance au savoir d'expérience dans la formation initiale des enseignants, notamment en ce qui concerne la formation pratique (Malo, 2001). En témoignent le renouvellement des stages, la formation des enseignants associés, les tables de concertation entre universités et milieux

d'enseignement, l'importance accordée au mentorat ou encore les diverses formes qu'empruntent l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. Il appert que dans la plupart des universités québécoises, les programmes de formation des maîtres visent « la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées », la formation faisant davantage de place aux cours reliés à l'enseignement et aux activités pratiques (Malo, 2001). Dans ce même esprit, à l'instar du Québec, plusieurs pays ont entrepris depuis quelques années la réforme de leurs programmes de formation des enseignants (Martineau et al. 1995).

On peut par ailleurs se demander si cet apparent virage axé sur la pratique s'accompagne de l'émergence d'une épistémologie du savoir d'expérience ? Or, savoir enseigner relève d'une « compétence » au sens que lui donne le ministère de l'Éducation dans son projet de politique d'évaluation des apprentissages :

«...la compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources. La compétence est indissociable des contextes et des situations dans lesquels elle est appelée à se manifester. Elle est complexe, c'est-à-dire qu'elle ne peut se réduire à une addition de composantes, et elle est évolutive en ce sens que son enrichissement peut se poursuivre tout au long du cursus scolaire, et même au-delà de celui-ci. » (Ministère de l'Éducation. 2000, p. 31).

Si la formation universitaire contribue au développement de cette compétence, en réalité, cette dernière s'actualise « in vivo » dans une salle de classe, dans des contextes particuliers et extrêmement variés.

## 1.2 Identification du problème

Il existe, chez les auteurs récents s'étant penchés sur la question (Shulman, 1987; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Toupin, 1995; Gauthier et Tardif, 1996; Malo, 2000), un consensus stipulant que la compétence d'un enseignant se fonde sur un savoir pluriel constitué de savoirs multiples parmi lesquels nous retrouvons le savoir expérientiel<sup>4</sup>, celui qu'en tant que praticienne de l'éducation, j'ai pu acquérir sans en avoir été particulièrement consciente !

Comment s'acquiert-il ? Comment se développe-t-il ? Comment évolue ce savoir qui est au cœur de la vie professionnelle des enseignants ? Il semble que peu de recherches ont été réalisées à ce propos (Malo, 2000). La question est d'autant plus importante que savoir « nommer » ces choses-là, c'est être en mesure d'aider les jeunes enseignants à acquérir

---

<sup>4</sup> Pour les besoins du présent texte, nous retiendrons ce terme de « savoir expérientiel » pour désigner le savoir d'expérience directement relié à la pratique éducative, à l'action et à son déroulement.

leur propre savoir expérientiel. C'est éclairer sous un nouvel angle certains principes de l'accompagnement des stagiaires. C'est participer concrètement à l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.

À cette appellation de « savoir expérientiel », Desgagné (1995) préfère le terme « savoir agir professionnel »<sup>5</sup> (en référence à Schön, 1987) pour parler de ce fonctionnement en contexte développé par l'enseignant confronté à des situations où il doit exercer son jugement. Des situations d'indétermination obligent l'enseignant à poser des jugements en contexte (Desgagné, 1995). Je constate, grâce à ma pratique quotidienne et par la fréquentation d'autres enseignants, que ce savoir n'est jamais défini par les praticiens eux-mêmes, presque inconscients de la mise en œuvre de ce savoir. Je souhaite donc que le savoir expérientiel soit mieux cerné et mieux défini. Cela prend d'autant plus d'importance étant donné le contexte actuel de la réforme des curriculums, le débat portant sur la professionnalisation de l'enseignement et la reconnaissance sociale de la profession.

« ...on peut sérieusement se demander si le corps enseignant ne gagnerait pas à désenclaver ses savoirs de la pratique quotidienne et de l'expérience vécue, de manière à l'imposer à la reconnaissance des autres producteurs de savoir,

---

<sup>5</sup> Cependant Desgagné (1995) affirme que le concept de savoir-agir professionnel constitue un élément du champ de recherche convenu d'appeler maintenant : savoir pratique ou savoir d'expérience des enseignants.

s'imposant d'un même coup comme les producteurs d'un savoir issu de leur pratique et sur lequel il pourrait prétendre à un contrôle socialement légitime. » (Tardif et al. 1991, p. 68)

Lorsqu'il rencontre une situation inhabituelle, tout praticien de l'enseignement mobilise ce savoir d'expérience pour contrer et faire face à cette nouvelle donne dans son quotidien. L'enseignant fait alors appel à son jugement dans le contexte particulier du moment présent, de l'instant précis où se déroule la situation inattendue. Or, quel est justement le processus de formation du savoir expérientiel et de l'exercice de ce jugement en contexte ? Comment se construit-il ? C'est ce que cette recherche entend explorer.

### 1.3 Importance de la recherche

Il est important de connaître comment s'acquiert le savoir expérientiel et d'en décortiquer le processus de formation car ce processus d'acquisition de connaissances, quand il est assorti d'une démarche d'analyse réflexive, aboutit à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement et, en bout de ligne, à une professionnalisation du corps enseignant (Legault et Paré, 1995). De plus, pour beaucoup d'enseignants, la pratique du métier est envisagée comme un processus d'apprentissage professionnel et considérée comme étant la base de validation de leurs compétences (Gauthier et al. 1993).

Or, contrairement à d'autres professions, l'enseignement se fait sans la présence des pairs. Il n'y existe pas de mémoire, de répertoire ou de système de notation de la pratique (Shulman, 1987). Le développement de ce savoir est personnel à chacun. On peut cependant se demander si ce développement est garant d'un enseignement de qualité ? Hemingway (in Holborn, Wideen et Andrews, 1992) affirme que les enseignants expérimentés comptent sur leurs années d'expérience pour les guider dans leur pratique quotidienne. Cela va de soi, mais l'enseignant devient-il meilleur pour autant, est-il plus efficace et compétent ? Pour y répondre, il faudrait nommer la pratique, découvrir le savoir caché dans l'agir professionnel (Schön, 1994), rendre explicite ce qui est implicitement connu. Legault et Paré (1995) soutiennent que lorsque des enseignants d'expérience sont placés face à leur pratique, qu'ils l'analysent et élaborent leurs propres modèles, ils sont plus efficaces, car...

une bonne partie de l'apprentissage professionnel se fait sur le terrain par l'action même du professionnel. Le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, mais le fait de partager, d'analyser son expérience, de replanifier son action semble source de perfectionnement. (Legault et Paré, 1995, p. 125.)

Il semble d'ailleurs que certains des éléments issus de théories descriptives d'un objet ou d'un phénomène peuvent être utilisés dans la construction des théories praxéologiques (Van der Maren, 1996). C'est ainsi que la caractérisation du processus de formation du savoir expérientiel peut devenir garante d'un enseignement de qualité. L'exemple de la relation entre un enseignant associé et son stagiaire est ici intéressant. J'ai ainsi constaté que lorsqu'un enseignant accompagne un stagiaire dans son développement personnel, s'il est conscient des forces en jeu, il est davantage en mesure d'être efficace dans sa relation d'aide et par le fait même, de participer à la professionnalisation de ce futur enseignant, comme un maître artisan soutient l'apprenti dans le parachèvement de son chef d'œuvre... Se pourrait-il que la réflexion portée par l'enseignant lui-même sur l'évolution de son savoir et sur son propre processus d'acquisition d'un jugement en contexte mène à l'amélioration de son efficacité et à son développement en tant que professionnel de l'enseignement ?

#### 1.4 Questions de recherche

Ces quelques considérations et réflexions à propos du savoir enseignant m'ont amené à la formulation des questions de recherche suivantes :



Comment l'acte d'enseigner sert-il à acquérir une sorte de jurisprudence qui soutient le jugement en contexte que doit poser quotidiennement l'enseignant ? Comment s'acquiert ce savoir ? Dans le feu de l'action, faute de temps, le comportement d'un enseignant est spontané, il n'est pas le résultat d'une opération intellectuelle et pourtant, l'enseignant agit de façon toujours à peu près constante quand les situations sont similaires et exerce son jugement quand un contexte particulier l'exige. Pourquoi ? Comment se construit ce savoir-dans-l'action ? Quel est le processus qui mène à son établissement ? Comment s'acquiert-il ? Est-il stable ou en mouvance ? Ce sont là quelques-unes des questions auxquelles cette recherche, axée sur le processus d'acquisition du savoir expérientiel, tente de répondre.

### 1.5 Objectifs de la recherche

Toutes ces considérations nous ont conduite à retenir les quatre objectifs de recherche suivants :

- Nous tenterons d'abord de montrer que les enseignants font appel, dans le quotidien de leur pratique, à une pluralité de savoirs.

- Nous tenterons ensuite de montrer qu'au sein de ces savoirs dont se servent les enseignants, il existe un savoir « d'expérience », c'est-à-dire un savoir élaboré au fil de la pratique d'enseignement.
- Dans un troisième temps, nous essaierons de comprendre, à la lumière de témoignages d'enseignants, le processus de construction de ce savoir d'expérience et d'en décrire la dynamique.
- Finalement, nous montrerons à quoi peut servir une meilleure compréhension du processus de construction de ce savoir d'expérience car...

enseigner dans une classe, être sur la ligne de feu, comme disent parfois les enseignants, peut être tellement accaparant qu'on a souvent peine à imaginer en quoi les résultats des recherches pourraient être utiles pour exercer cet exigeant métier de terrain (Martineau, 1998, p. 24).

En résumé, nous pouvons dire de manière générale que notre recherche vise à dégager la trame expérientielle du vécu quotidien des enseignants dans la perspective que ces résultats puissent leur être utiles, qu'ils soient novices ou experts, « sur le terrain » et « sur la ligne de feu ».

## CHAPITRE II

### Cadre de référence

#### 2.1 Définition des concepts

Notre cadre de référence a comme objectif de cerner davantage les quelques concepts qui ont servi à décrire, analyser et interpréter les données recueillies auprès des sujets. Ces concepts s'articulent autour de l'idée principale de la recherche, soit le processus d'acquisition du savoir expérientiel. La première partie de ce chapitre verra à définir le savoir pédagogique en chacune de ses parties, puisque l'on a dit qu'il était pluriel, et les concepts liés à l'exercice du jugement en contexte. Quant à la seconde partie, elle sera plus spécifiquement réservée à la description et à l'illustration d'un modèle théorique d'apprentissage expérientiel, celui de Kolb.

##### 2.1.1 Le savoir pédagogique

Toute pratique à prétention professionnelle se réfère ou se fonde sur un ensemble de

savoirs. Depuis une vingtaine d'années, un intense courant de recherches en éducation a consacré ses énergies à tenter de cerner et de définir la nature des savoirs qui fondent l'acte pédagogique et l'enseignement. Ainsi trouve-t-on dans les écrits sur la question un consensus voulant que différents savoirs constituent la globalité de cette compétence complexe que l'on nomme l'enseignement :

... l'enseignant type, c'est quelqu'un qui doit connaître sa matière, sa discipline et son programme, qui doit posséder certaines connaissances en sciences de l'éducation et en pédagogie, tout en développant un savoir pratique fondé sur son expérience quotidienne auprès des élèves (Tardif et al.1991, p. 60)

La plupart des travaux réalisés sur la question des savoirs enseignants se fondent sur les recherches de Shulman, devenu « incontournable » (Martin, 1994). En 1987, Shulman dressait la liste des catégories de savoirs de base que l'on retrouverait dans la table des matières d'un éventuel manuel à l'usage des enseignants<sup>6</sup>:

- Le savoir de contenu
- Le savoir pédagogique général, les principes, les stratégies, l'organisation et la gestion de classe.
- Le savoir curriculaire, les programmes et le matériel.

---

<sup>6</sup> Traduction libre

- Le savoir des apprenants, leurs caractéristiques.
- Le savoir pédagogique, amalgame spécial qui dépend de l'enseignant, de son origine et de sa compréhension personnelle de son acte professionnel.
- Le savoir du contexte éducationnel, la clientèle, les règles administratives, les particularités des communautés et des cultures.
- Le savoir des finalités éducatives, les buts et valeurs, les fondements philosophiques et historiques.

Pour ce chercheur, les sources d'acquisition de ces savoirs sont multiples, mais l'une d'elles est constituée par la pratique enseignante elle-même, en fait la « sagesse de la pratique pédagogique ». L'une des plus importantes tâches de la communauté des chercheurs est de travailler avec les praticiens à identifier les représentations codifiées de cette sagesse acquise par les enseignants compétents (Shulman, 1987).

Dans leur historique des théories et pratiques pédagogiques, Gauthier et Tardif (1996), après avoir rappelé la nature plurielle du savoir pédagogique, en proposent les composantes suivantes :

- Le savoir disciplinaire, constitué par les connaissances du contenu à transmettre.
- Le savoir curriculaire qui est la connaissance des programmes d'enseignement, en fait

une sélection et une organisation du savoir disciplinaire.

- Le savoir d'expérience, répertoire personnel et privé qui consiste en des manières de faire éprouvées.
- Le savoir d'action pédagogique, le savoir d'expérience des enseignants devenu public et validé scientifiquement.
- Le savoir de culture professionnelle inconnu de la population et des membres des autres professions. Ce sont des connaissances au sujet de l'école mais extérieures à l'action pédagogique. Ce sont les règles du métier.
- Le savoir de culture générale qui consiste à rendre, dans un contexte pédagogique, la culture vivante.
- Le savoir de tradition pédagogique. Avant même d'étudier à l'université, le futur enseignant a sa propre représentation du monde scolaire issu de son propre parcours académique. Cette représentation guide souvent le comportement des enseignants. C'est le savoir de la coutume.

Il serait intéressant par ailleurs de noter que dans un ouvrage antérieur (1993), Gauthier avait défini les trois composantes du savoir qui soutiennent la pratique quotidienne des enseignants :

- Le savoir conventionnel issu de la tradition.
- Le savoir d'expérience, synthèse des actions individuelles au long de la carrière de l'enseignant.
- Le savoir savant produit par des chercheurs.

Par ailleurs, Tardif et al. (1991), qui ont aussi tenté de décortiquer la pluralité du savoir enseignant, décrivent cinq catégories s'apparentant quelque peu à celles qui sont décrites plus haut. Toupin, quant à lui, définit ainsi ce qu'il nomme les savoirs de l'acteur :

« ...les savoirs de l'acteur se présentent en une totalité constituée de connaissances déclaratives (par exemple scientifiques) et procédurales (par exemple techniques), de savoirs politico-relationnels (tels les énoncés reliés à un statut, les activités stratégiques), de savoirs pratiques directement reliés à l'action et à son déroulement (enchaînement des causes et des effets), de savoir-faire mobilisés spontanément pour se tirer d'affaire dans une situation problématique (par exemple : les « trucs » du métier (...), de savoir être favorisant certaines dispositions et attitudes adaptées à l'exécution de certaines tâches (par exemple : écoute, ouverture d'esprit). » (Toupin, 1995, p. 47)

Tous ces auteurs ont donc en commun d'avoir considéré le savoir pédagogique comme un amalgame de savoirs particuliers étroitement reliés et d'avoir caractérisé le savoir d'expérience comme étant partie intégrante du savoir de base d'un enseignant.

### 2.1.2 Le savoir expérientiel

Au IV<sup>e</sup> siècle av. J.-C., Aristote (in Connelly et Clandinin, 1988), dans ses écrits sur la nature de la pensée humaine, affirmait que les finalités du mode de pensée pratique sont déterminées par les actions des humains. La praxéologie venait de voir le jour : un savoir issu de l'expérience. Expérience, que nous définirons ainsi, à l'instar de Mialaret (in Barbier, 1996), comme constituant un ensemble de connaissances, d'informations et d'attitudes acquises, intégrées à sa personnalité, par une personne au cours de sa vie par l'observation de la réalité et de ses pratiques.

Pourtant, il en aura fallu du temps pour que dans le milieu de l'enseignement, l'on se préoccupe du savoir acquis par l'expérience. En 1875, relate Shulman (1986), dans un test d'aptitude destiné aux enseignants, sur un total de 1000 points, seulement 50 points étaient attribués à l'évaluation de la pratique enseignante ! Cette dernière était restreinte au sens strict de gestion de classe. Par exemple, une des questions du test se lisait comme suit : « Comment pouvez-vous intéresser les élèves paresseux et peu soigneux ; faites une réponse complète ! »

Nous l'avons dit, la préoccupation pour la pratique dans les programmes de formation des



maîtres est récente et le « savoir expérientiel » est devenu un champ de recherche reconnu encore plus récemment. Martin (1994) affirme que les recherches dérivées du contexte d'action et du rapport établi entre les enseignants et la pratique elle-même viennent constituer ce que Fenstermacher (1994) nomme une épistémologie alternative. Qui dit alternative dit « innovatrice », donc éloignée de l'idée traditionnelle que seule la recherche universitaire ou le savoir acquis hors contexte qui en découle peuvent soutenir la pratique enseignante (Martin, 1994).

Toupin (1995) affirme d'ailleurs que de nombreux auteurs depuis Polanyi en 1958 jusqu'à Schön en 1987 ont voulu comprendre et interpréter les savoirs liés à la pratique : « savoir pratique », « théorie pratique », « savoir tacite », « savoir en usage », « *craft knowledge* » et « *working knowledge* » sont autant de locutions qu'il a relevées chez les auteurs consultés. À celles-ci, nous pourrions ajouter « savoir-agir professionnel » et « savoir-dans-l'action » (Schön, 1994), « savoirs d'expérience » (Tardif et al., 1991), etc. En fait, c'est le savoir issu de l'expérience et validé par l'expérience, le savoir expérientiel ou « l'ensemble des savoirs actualisés, acquis et requis dans le cadre de la pratique du métier enseignant et qui ne proviennent pas des institutions de formation ou des curricula. (...) Ils constituent, pourrait-on dire, la culture enseignante en action (Tardif et al., 1991, p. 65) ».

Ce savoir est à la fois intégré à la pratique et issu de la pratique. Le savoir expérientiel ne procède pas d'une théorie scientifique ou d'un cadre de doctrines, il relève d'abord d'un ensemble de représentations (Tardif et al., 1991). Ces représentations s'articulent aux autres savoirs (curriculaires, disciplinaires, etc.) pour constituer... la pratique enseignante (Tardif et al., 1991) ! Le savoir expérientiel se développe et se fonde dans le travail quotidien et la connaissance du milieu. Il se forme grâce à l'histoire professionnelle de chaque enseignant et cela inclut ses buts, ses objectifs autant que l'effet cumulatif des expériences de la vie (Carter, 1990). En fait,

l'expérience est cumulative, c'est-à-dire que le contexte socio-historique de l'expérience passée sert de fond à l'expérience présente, et ce n'est que dans une attention réflexive que les expériences de la vie se dégagent les unes des autres (Chéné et Theil, 1991, in Côté, 1998, p. 13).

Pour Connelly et Clandinin (1998, p. 25) ce savoir expérientiel (*personal practical knowledge*) « est une manière particulière de reconstruire le passé et les intentions du futur afin de transiger avec les exigences d'une situation actuelle »<sup>7</sup>. Cette situation actuelle, c'est la vie dans la salle de cours, c'est l'action en situations complexes qui demande au praticien, l'enseignant, beaucoup d'autonomie et de jugement, toutes choses nécessitant réflexion sur l'action et réflexion en cours d'action (Schön, 1987).

---

<sup>7</sup> Traduction libre

Le savoir expérientiel n'est donc pas un savoir technique, prévisible, ce n'est pas non plus une mécanique au fonctionnement prédéterminé. Au fil de sa pratique, chaque enseignant se constitue peu à peu un répertoire (Desgagné, 1995), des schèmes d'action (Perrenoud, 1994), une jurisprudence (Gauthier et Tardif, 1996), une routine (Tochon, 1993), une théorie de l'action (Schön, 1987) ou un habitus (Bourdieu, 1972), bref, un cadre de référence qui guide l'action (Desgagné, 1995) et qui lui permet de composer avec l'indétermination.

### 2.1.3 Le savoir composer avec l'indétermination

Enseigner, c'est assez souvent agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1996). C'est être capable de gérer des situations d'indétermination. Ce « savoir composer avec l'indétermination » est un concept que nous empruntons à Desgagné (1995) lorsqu'il affirme vouloir investiguer le savoir-agir professionnel des enseignants. Ce savoir-agir professionnel, Desgagné (1995) le définit comme suit : c'est le savoir explicité par les enseignants placés en situation de retour sur leurs expériences d'enseignement en situation d'indétermination. Ce savoir est centré à la fois sur le savoir utilisé pour affronter de nouvelles situations non familières, le savoir réfléchi et sur le savoir utilisé pour faire face à des situations qui ont déjà été étrangères et qui sont devenues familières. Le praticien a comme tâche principale de résoudre des problèmes dans des situations de vie réelle ; sa

compétence lui confère la capacité de considérer chaque problème comme un cas unique (St-Arnaud, 1992). Perrenoud (1994) écrit que la représentation que l'on donne habituellement de situations vécues en classe renvoie à la mise en pratique de normes et de modèles issus d'un répertoire. De là, pour lui, l'analogie séduisante d'Huberman qui compare la pratique quotidienne en classe à l'usage de recettes dans une cuisine en plein coup de feu ! Pourtant, parce que l'enseignant n'a pas en mémoire au moment voulu, la recette adéquate, dans son « livre de recettes personnel », l'analogie ne représente qu'une image partielle de la réalité (Perrenoud, 1994). Deux raisons opposées peuvent faire en sorte que l'enseignant ne fasse pas appel à une « recette » : la situation est tout à fait nouvelle ou inhabituelle ou... elle l'est trop et met alors en œuvre des schèmes d'action inconscients (Perrenoud, 1994).

Les « recettes » de l'enseignant, son savoir-agir professionnel (Desgagné, 1995), lui permettent de faire face à des situations non familières tout en se développant et s'enrichissant au contact de ces mêmes situations indéterminées. Savoir composer avec l'indétermination, c'est souvent improviser ! Mais, on improvise à partir d'un « magasin de savoirs » (Yinger in Carter, 1990), d'une jurisprudence (Gauthier et Tardif, 1996), de routines (Tochon, 1993) ou de schèmes d'action qui...

se conservent et fonctionnent à l'état pratique, sans qu'il soit nécessaire d'en avoir une représentation explicite. Cet inconscient n'est pas en général l'inconscient des psychanalystes, produit d'un refoulement, d'une censure. C'est simplement un inconscient « économique », celui des habitudes. (Perrenoud, 1983, p. 200)

Cet ensemble de schèmes permettent à l'enseignant de créer une infinité de stratégies adaptées à des situations sans cesse en mouvement (Bourdieu, 1972). En situation inhabituelle, aucun schème ne convient, l'enseignant doit transposer, différencier, ajuster les schèmes afin de les coordonner de façon originale. C'est donc une solution improvisée (Perrenoud, 1994).

Pour apprendre à partir des situations, l'enseignant doit vivre un moment particulier, différent, nouveau et l'enregistrer comme tel dans son répertoire de savoirs. L'expérience fait alors jurisprudence (Gauthier et Tardif, 1996). Transiger avec la variabilité des situations vécues en classe oblige l'enseignant à poser des jugements en contexte (Desgagné, 1995) et à se construire par le fait même un « savoir composer avec l'indétermination ».

#### 2.1.4 L'exercice du jugement en contexte

Au dicton populaire américain sorti de l'esprit malicieux de Georges Bernard Shaw, — *those who can, do ; those who cannot, teach*, — Shulman répondit par cet aphorisme : « *Those who can, do; those who understand, teach* » (in Shulman, 1987, p. 14). Cela constituait déjà une réplique incisive au dicton. Pourtant, Shulman affirmera être d'accord avec les chercheurs qui lui ont reproché de n'être pas allé assez loin. Il complètera ainsi sa pensée : la compréhension (*understanding*) doit être associée au jugement et à l'action pour prendre tout son sens dans la prise de décisions pédagogiques éclairées.

L'enseignant possède donc divers savoirs qu'il doit coordonner pour prendre la bonne décision, au bon moment. Enseigner, c'est prendre des décisions et, en moyenne, un enseignant prend une décision conséquente toutes les deux minutes (Paquay, 1994). Selon Clark et Peterson (1988), de très nombreuses études font état du grand nombre de décisions interactives que les enseignants ont à prendre en classe. Shavelson (1973) décrit d'ailleurs la prise de décision comme l'habileté de base en éducation. Prendre une décision, c'est exercer son jugement et c'est sur cette capacité que repose la culture professionnelle des enseignants, celle

... qu'on appelle le discernement, c'est-à-dire la capacité de porter des

jugements en situation contingente d'action à partir des systèmes de référence, de savoirs ou de normes incommensurables entre eux et entre lesquels peuvent surgir des tensions et des contradictions (Gauthier et al. 1993, p. 44).

Pour Schön (1994), toute pratique professionnelle a sa part d'indétermination, mais un enseignant doit trouver quotidiennement des réponses adaptées à des situations indéterminées. Il ne peut suspendre l'action pour réfléchir, il agit en temps réel, dans le contexte particulier d'une situation particulière à laquelle il s'ajuste au fur et à mesure. Le praticien doit donc poser un jugement en contexte. Il doit avoir une approche intuitive des situations nouvelles éclairées par des situations déjà vues (Desgagné, 1995). C'est une prise de décision interactive, un choix délibérant (Clark et Peterson, 1986) et un processus de délibération (Desgagné, 1995). En 1987, Shulman, (in Gauthier et Tardif, 1996) parle du processus de raisonnement pédagogique comme d'une phase de réflexion dans l'action. Cette expression de « réflexion dans l'action » avait déjà été utilisée par Argyris et Schön en 1974 pour expliciter le processus mental qui permet à un enseignant de s'adapter à de nouvelles situations. C'est comme un dialogue entre l'individu et les événements de sa pratique (St-Arnaud, 1992). Mais Schön, distingue « réflexion-sur-l'action » de « réflexion-dans-l'action » : la première étant constituée par un savoir réfléchi utilisé pour faire face à de nouvelles situations non familières et la seconde étant le savoir utilisé pour confronter des situations qui ont déjà été étrangères mais qui sont devenues familières (Desgagné,

1995). Même si les situations sont devenues courantes, il ne s'agit pas ici de solliciter de mfaçon réflexe un savoir technique et prévisible, les situations vécues en classe nécessitant réflexion et jugement. Ces éléments de réflexion font partie du répertoire personnel de l'enseignant et exigent du praticien de faire un choix (Desgagné, 1995). À force d'exercer son jugement, l'enseignant en vient donc à constituer sa propre jurisprudence qui pourtant ne cautionne pas la justesse du prochain jugement intervenant dans un autre contexte (Gauthier, 1993), puisque ses savoirs résultant de la réflexion-sur-l'action ne mèneront pas forcément à des généralisations (Serre, 1995). Cette jurisprudence est personnelle et privée. L'enseignant juge en privé : son jugement et les raisons qui le soutiennent ne sont jamais connus (Martineau et Gauthier, 1998). La jurisprudence des enseignants est composée d'astuces, de stratagèmes et de manières de faire éprouvés, mais secrets (Gauthier et Tardif, 1996).

Toutefois, cette jurisprudence n'est pas une simple mise en pratique de recettes, de modèles et de schémas d'actions conscients, elle est dirigée par l'habitus du maître constitué par un système de schèmes de pensée qui soutient les très nombreuses décisions de tout ordre prises sur le vif (Perrenoud, 1994). L'action a sa vie en propre. Quand l'intervention devient difficile, le praticien n'a pas le temps pour tout analyser les données du problème, il improvise (St-Arnaud, 1992). L'habitus c'est ... « ce petit lot de schèmes permettant



d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, p. 178). C'est là l'ambiguïté de l'habitus : les décisions prises dans le feu de l'action ne sont pas prises au hasard et pourtant elles ne constituent pas des schémas d'action conscients, une mise en pratique de normes et de modèles ou de... recettes ! C'est de « l'improvisation réglée » (Perrenoud, 1994).

On comprend donc que dans une situation habituelle d'enseignement, il y a un minimum d'accommodation, la situation est absorbée par un schème existant. En contrepartie, dans la situation inhabituelle, aucun schème ne convient, l'enseignant transforme, ajuste et coordonne les schèmes existants. L'enseignant donne donc un sens à ses savoirs dans des situations immédiates tout en tenant compte de situations passées pour inventer des actions en fonction des circonstances, donc du contexte (Carter, 1990).

Le savoir pédagogique est un savoir pluriel dans lequel s'inscrit le savoir expérientiel. Ce savoir se fonde sur le travail quotidien de l'enseignant et est issu de son environnement professionnel en continuelle mouvance. À force de résoudre des situations problématiques où il doit faire montre de jugement, l'enseignant en vient à constituer son propre répertoire de solutions, sa jurisprudence. Celle-ci lui permet, soit de résoudre inconsciemment

(schèmes ou *habitus*) des conflits, soit d'y puiser et d'y sélectionner des solutions éprouvées, tout cela en faisant preuve de jugement dans le contexte d'une situation particulière.

## 2.2 Le processus d'apprentissage expérientiel

Au début n'est pas le verbe, encore moins la théorie. Au début est l'action, ou mieux encore l'activité adaptative d'un être à son environnement. C'est par l'action que commence la pensée : plus exactement et plus complètement par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action, et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite (Vergnaud, in Barbier, 1996, p. 276).

Ainsi, comme nous l'avons déjà précisé, le savoir expérientiel prend forme au fil des jours au coeur même de la pratique enseignante qui s'adapte à l'environnement. Il s'inscrit donc dans un processus à long terme et il est en constante évolution. Si, comme nous l'avons déjà souligné, peu de recherches ont été menées sur le processus d'apprentissage expérientiel spécifique aux enseignants, nous disposons par ailleurs d'une base plus solide de recherches sur le processus générique d'élaboration du savoir d'expérience. « Kolb est aujourd'hui l'auteur auquel on se réfère le plus souvent lorsqu'on précise les étapes de l'apprentissage expérientiel, en particulier chez les adultes » (Bourassa, Serre et Ross, 2000, p. 40).

Kolb propose donc un modèle d'apprentissage et de développement issu des trois traditions majeures de l'acquisition du savoir expérientiel : il appuie sa proposition sur les écrits et les recherches de Kurt Lewin, John Dewey et Jean Piaget, qu'il a enrichis de son apport personnel. Les trois chercheurs devraient être considérés, selon Kolb, comme les précurseurs du courant et des théories du savoir expérientiel. Bourassa et al. (2000) résument ainsi la contribution respective de ces auteurs à l'étude de l'apprentissage expérientiel : Dewey a été le premier à considérer et à étudier la place de l'expérience dans le processus d'apprentissage. Il affirme que l'apprentissage est efficace quand il se fait par l'intermédiaire d'expériences dans l'environnement de l'apprenant et dans la suite d'expériences déjà vécues. Piaget découvre la valeur de l'expérience comme moyen d'apprentissage et d'adaptation. Il a mis en relief le rôle fondamental de l'expérience dans le développement de l'intelligence. Il a présenté le processus d'apprentissage comme étant lié à l'expérience, à l'interaction entre l'individu et son environnement. Lewin, tout en précisant les liens existant entre apprentissage et changement et entre apprentissage et environnement, propose une méthode d'apprentissage expérientiel en quatre phases : l'expérience concrète, l'observation et la réflexion, la formation de concepts abstraits et la généralisation, et l'expérimentation de nouveaux concepts.

C'est en s'appuyant sur les recherches de ses prédécesseurs que Kolb (1984) a énoncé les six principes suivants sur lesquels repose son modèle d'apprentissage :

- Apprendre se conçoit mieux en terme de processus plutôt qu'en terme de résultats ou de finalités. Les idées ne sont pas fixes et immuables, elles se constituent et se reconstituent par l'expérience.
- Apprendre est un processus continu enraciné dans l'expérience. La continuité de l'expérience est une vérité puissante de l'existence humaine.
- Apprendre requiert de résoudre des conflits entre des modes dialectiquement opposés d'adaptation au monde : l'action et la réflexion. En ce sens, l'apprentissage exige de résoudre les conflits opposant expérience concrète et concepts abstraits ainsi qu'observation et action. Il invite aussi à résoudre le conflit existant entre l'impulsion qui donne forme aux idées et l'intelligence qui lui confère une direction. En fait, les forces mouvantes et opposées du développement cognitif sont organisées par l'accommodation des idées au monde et l'assimilation de l'expérience dans la structure conceptuelle (Serre, 1995).
- Apprendre est un processus holistique d'adaptation au monde. C'est le processus

majeur d'adaptation au monde. L'apprentissage implique le fonctionnement intégral de l'être humain : penser, ressentir, percevoir et se comporter.

- Apprendre implique des transactions entre l'individu et l'environnement, c'est-à-dire le « monde réel ». Apprendre implique donc que le savoir soit contextualisé.
- Apprendre est un processus par lequel le savoir est créé grâce à la transformation de l'expérience. Le savoir résulte de la transaction entre des expériences objectives (le savoir social de la culture) et des expériences de vie et subjectives (le savoir personnel).

En s'appuyant sur les principes énumérés ci-haut et sur les recherches de ses prédécesseurs, Kolb a élaboré un modèle d'apprentissage expérientiel qui repose d'abord sur deux dimensions, la saisie et la transformation, que l'on peut illustrer ainsi :

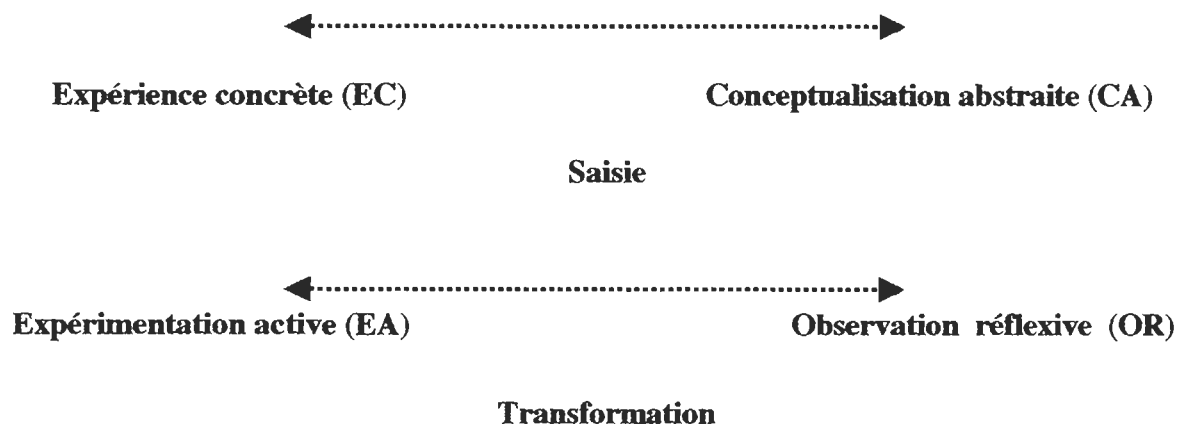


Figure 1. Les deux dimensions du modèle kolbien

Mandeville (1997, in Bourassa et al., 2000) définit l'expérience concrète comme l'engagement personnel de l'apprenant dans de nouvelles expériences, la conceptualisation abstraite comme la création de concepts intégrant ses observations dans des théories, l'expérimentation active comme l'utilisation de ces théories dans de nouvelles expériences et enfin, l'observation réflexive comme l'observation et la réflexion de l'expérience sous différentes optiques. Alors que la dimension de la saisie constitue l'enregistrement de données extraites ici du vécu expérientiel et de concepts nouveaux, la dimension de la transformation concerne le traitement de ces mêmes données.

Dans le processus d'apprentissage décrit par Kolb, l'individu passe d'un extrême à l'autre sur chacune des dimensions. Quelquefois, il est acteur, d'autres fois, observateur, il passe d'une implication spécifique à un détachement analytique. En conséquence, dans cette forme d'adaptation, les conflits sont confrontés et intégrés en une synthèse créatrice. Ainsi, souligne Serre (1995, p. 14), « chaque fois qu'il (l'enseignant) engage une conversation réflexive avec son environnement, il construit une hypothèse qu'il met à l'épreuve et dont il tire des connaissances. Cette construction peut être de l'ordre de l'exploration, de l'expérimentation ou de la vérification ».

De façon plus précise, le modèle de Kolb intègre les deux dimensions en les imbriquant l'une dans l'autre en un schéma circulaire, comme nous l'avons illustré dans la figure suivante :

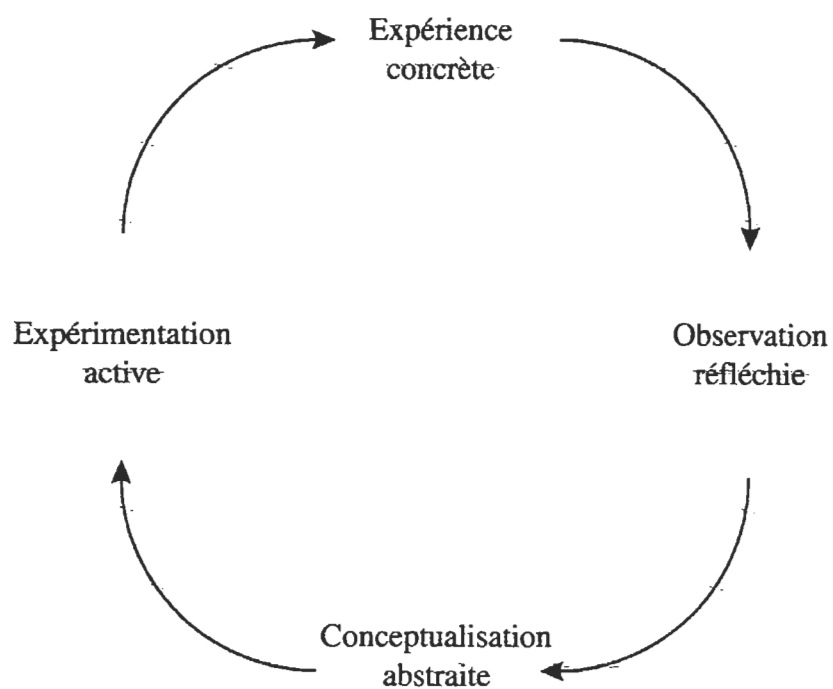


Figure 2 : Schéma circulaire de l'apprentissage selon Kolb.

Kolb place les quatre étapes en correspondance les unes avec les autres, mais en les groupant en dyades :

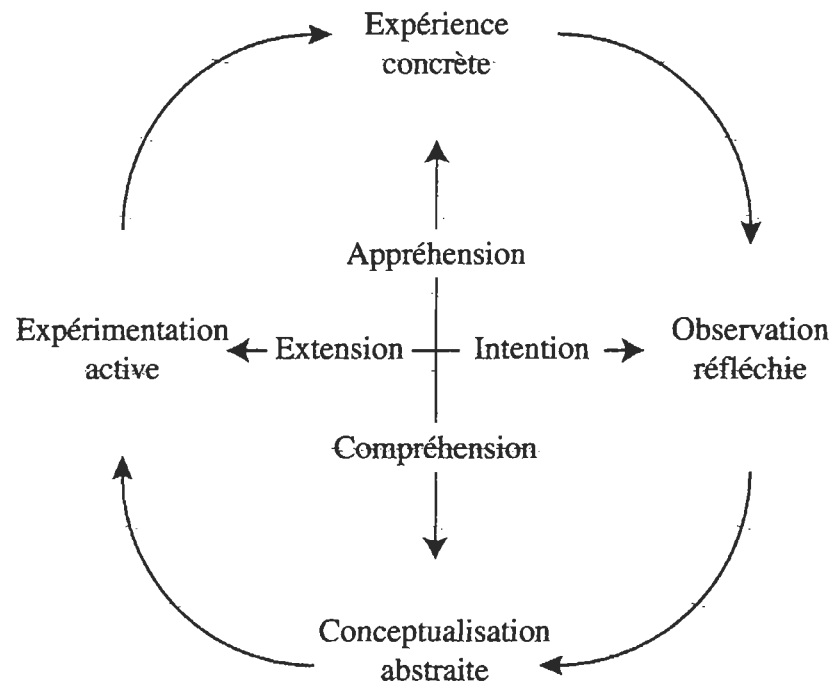


Figure 3. Les dimensions structurelles soutenant le processus d'apprentissage expérientiel

La dyade verticale comme nous l'indique la Figure 3 illustre la saisie de l'information par l'appréhension lors d'une expérience concrète et par la compréhension au moment d'une conceptualisation abstraite. La dyade horizontale explique la transformation de l'information par extension au moment de l'expérimentation et par intention lors d'une observation réfléchie. Pour Kolb, l'apprentissage est le résultat de la résolution de conflits



entre les deux dimensions illustrées à la Figure 3, mais dialectiquement opposées par paires.

Sur la dimension horizontale de la Figure 3, Kolb veut illustrer que par l'intention le sujet transforme son expérience concrète en y réfléchissant et que par l'extension, le sujet expérimente de manière active les conceptions saisies. À la verticale, Kolb indique qu'à la fois, l'appréhension et la compréhension sont nécessaires à l'apprentissage. Pour apprendre, il ne suffit pas de saisir et de transformer concrètement l'information (appréhension), pas plus qu'il ne suffit de comprendre pour apprendre, la compréhension doit conduire à la transformation. Serre (1995, p. 12) l'a d'ailleurs confirmé : « La seule conception pas plus que l'unique transformation ne suffit pour apprendre : elle doit faire l'objet d'application ou de réflexion ». Pour apprendre de son expérience, l'apprenant doit prendre conscience de ses « réactions, émotions, sentiments, messages, idées » qui sont en relation avec la situation ou la problématique nouvelle (Côté, 1998). Enfin, en 2000, Bourassa et al. (p. 46) affirmaient que :

le modèle d'apprentissage de Kolb contribue ainsi à mieux comprendre l'apport de l'expérience concrète dans l'apprentissage. Il permet aussi de prendre en considération à la fois les apports qui viennent de l'expérience concrète et ceux des théories acquises et développées à la suite d'observations ».

En résumé, nous pouvons dire que selon Kolb, apprendre, c'est s'adapter en transformant son environnement, c'est-à-dire que l'expérience concrète permet d'apprendre à condition d'être juxtaposée à une conceptualisation abstraite et que la conceptualisation abstraite permet aussi l'apprentissage si elle est complétée par l'expérience. C'est donc l'apprenant qui construit ses connaissances en effectuant et en s'impliquant dans des tours de boucles incessants entre expérimentation, expérience concrète, observation réfléchie et conceptualisation abstraite.

## CHAPITRE III

### Méthodologie

#### 3.1 Type de recherche

Notre recherche visant d'une part à dégager la trame expérientielle d'un vécu, et d'autre part à y saisir la dynamique de construction d'un « savoir d'expérience », nous nous inscrivons dans une démarche qualitative de type descriptif. Van Der Maren (1996) affirme qu'une théorie descriptive permet de considérer un processus, en l'occurrence ici, le développement d'un savoir expérientiel, et d'en identifier les conditions d'implantation. Selon cet auteur, une théorie descriptive tente de rapporter un phénomène en identifiant ses conditions d'existence et les éléments qui le composent, et dégage les lois et les principes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec son milieu. C'est donc dire que la connaissance scientifique découlant de cette théorie est évolutive (Van der Maren, 1996), et que la description de nos résultats, en les comparant avec notre cadre conceptuel devrait contribuer à l'avancement des connaissances.

Notre recherche en est une d'exploration et elle n'est pas fondée sur des hypothèses à vérifier. Le champ de recherche est donc étendu et n'est restreint que par le degré de souplesse et d'intuition qu'a démontré la chercheuse. Ce type de recherche ne vise pas la généralisation, mais a comme objectif de décrire un portrait le plus fidèle possible de la réalité.

### 3.2 Échantillonnage

En recherche qualitative, l'objectif de l'échantillonnage est de procurer le maximum de renseignements. Il importe moins de se préoccuper de la représentativité de l'échantillonnage que des renseignements qu'il permet d'obtenir. Ici, la qualité de l'information recueillie importe davantage que la taille de l'échantillon.

Nous avons donc privilégié un petit échantillon intentionnel. Notre échantillon a été choisi pour témoigner de façon pertinente du savoir expérientiel des enseignants. Il a été constitué au départ de quatre enseignants sélectionnés en fonction de critères à la fois factuels et subjectifs. Cela constitue un échantillon typique parce que les enseignants sélectionnés l'ont été en fonction de leur expérience et de leur rapport au savoir expérientiel. Il s'agissait en fait « de privilégier, autant que l'on puisse le faire, des unités

typiques ou encore des personnes qui répondent au « type idéal » par rapport aux objectifs de la recherche ». (Mayer et Ouellet, 1991, p. 389).

Selon Chéné (1995), le récit de la pratique exige au moins quatre types de compétences. Il s'agit d'abord de la compétence langagière. Plus que l'habileté à s'exprimer, c'est l'habileté à communiquer l'analyse d'une situation, sa problématique et ses solutions. Puis, les sujets doivent bénéficier d'une disposition affective à s'investir dans un dialogue reposant sur l'authenticité et la confiance envers l'interlocuteur. Enfin, les sujets doivent être capables d'imaginer et de comprendre les changements, les enjeux, les intentions, les sentiments, les idées et les intentions en cause lors de l'action (Chéné, 1995). Des entretiens préliminaires avec différents collègues de travail nous ont permis de déterminer lesquels parmi eux possédaient davantage ce genre de compétences.

Quatre enseignants (deux femmes et deux hommes) ont été sélectionnés parmi tous ceux qui ont été abordés de manière informelle. Ils ont été retenus en fonction des critères suivants : expérience, champ d'expertise, reconnaissance du milieu, compétence verbale et communicationnelle. Ces critères, on l'aura noté, exigent une bonne connaissance du milieu. Les quatre sujets enseignent tous à la même école, soit l'école secondaire même où « oeuvre » l'auteur de cette recherche ! Ils sont reconnus dans le milieu comme étant des

enseignants « experts ». Dans le *Petit Robert* (1996), on définit ainsi le terme expert : c'est la personne « qui a, par l'expérience, par la pratique, acquis une grande habileté » ou encore « la personne spécialiste » d'un domaine quelconque. Soit, mais l'expertise d'un enseignant ne se limite pas à la longue pratique de la profession, c'est quelque chose de plus. Poisson (1993), après avoir consulté de nombreux auteurs, en arrive à la définition suivante :

La reconnaissance d'un tel titre (expert) ne vient que lorsqu'un enseignant est en mesure de donner concrètement la preuve qu'il peut, de façon régulière et supérieurement efficace, utiliser ses connaissances théoriques et pratiques pour remplir les fonctions qui lui sont assignées. L'enseignant d'expérience serait donc cette personne qui, en raison de son savoir-faire et de ses connaissances théoriques, possède pour ainsi dire, un patrimoine scientifique et culturel dont la société pourrait tirer profit à meilleur escient (Poisson, 1993, p. 119).

Trois des quatre enseignants « experts » et reconnus comme tels dans leur milieu de travail ont plus de vingt années d'expérience. Le quatrième, un peu moins de dix ans. Ils proviennent de champs d'enseignement variés : géographie, français, arts et économie. Toutefois, ils ont tous enseigné plusieurs matières différentes (histoire, mathématique, français, éducation physique, technologie, formation personnelle et sociale, enseignement moral et religieux, économie familiale, etc.) et ce, à tous les niveaux du secondaire. Les

enseignants retenus ont accepté spontanément et avec enthousiasme de collaborer à la recherche. Il s'agit de :

- Évelyne : trente-cinq ans d'expérience, enseignante en français.
- Mathieu : trente ans d'expérience, enseignant en géographie
- Louise : vingt-cinq ans d'expérience, enseignante en arts plastiques.
- François : sept ans d'expérience, enseignant en économie.

### 3.3 Collecte de données : l'entrevue semi-dirigée

Afin de colliger les données, nous avons opté pour une technique classique, c'est-à-dire l'entrevue semi-dirigée. « Le principe de base de toute entrevue est de laisser parler le répondant en lui posant des questions qui lui permettront de dire ce qu'il pense, sans que sa réponse ne soit prédéterminée » (Deslauriers, 1991, p. 38). Il fallait donc veiller à ce que le sujet s'exprime librement sans s'écarter de notre objectif de recherche et sans lui suggérer les réponses que l'on souhaitait entendre.

Selon Mayer et Ouellet (1991), l'entrevue semi-dirigée permet d'étudier la réaction des sujets par rapport à une situation dont les différents aspects auront été précisés. Il s'agit

donc d'établir un canevas de questions ouvertes élaborées en tenant compte de recherches théoriques. L'entrevue semi-dirigée permet de saisir le sens profond d'une pratique ou d'un processus (Mayer et Ouellet, 1991). Plusieurs auteurs ont présenté les principes généraux à partir desquels sont constitués les canevas d'entrevues. Baribeau (1995) propose, à partir de différents auteurs (Chalifour, Daunais et Mayer et Ouellet), une synthèse des éléments essentiels établissant le canevas de l'entrevue semi-dirigée. À partir de cette synthèse et de notre cadre conceptuel, nous avons constitué notre propre guide d'entrevue semi-dirigée. De par sa nature même, le canevas de l'entrevue a été modifié au fur et à mesure des développements de la recherche et au cours des entrevues elles-mêmes<sup>8</sup>.

Des rencontres préliminaires ont eu lieu avec chacun des sujets afin de situer la recherche et de clarifier les conditions d'utilisation du matériel recueilli. Une entrevue d'une durée d'environ une heure a été réalisée avec chacun et des conversations ultérieures ont eu lieu avec certains sujets afin qu'ils puissent approfondir leurs propos et préciser leurs pensées.

---

<sup>8</sup> On trouvera en Appendice A, le canevas utilisé comme point de départ des entrevues.



### 3.4 Traitement et analyse

Les entrevues d'abord enregistrées ont été ensuite transcrites littéralement (*verbatim*)<sup>9</sup>. Les informations colligées ont été traitées et analysées par la méthode de l'analyse de contenu telle que présentée par L'Écuyer (1990). L'auteur propose différentes étapes reliées les unes aux autres dans un processus permettant de décrire et de comprendre le sens d'un phénomène étudié. Trois étapes précèdent l'analyse et l'interprétation des données. Il s'agissait d'abord de lire les transcriptions d'entrevues à plusieurs reprises afin d'établir la liste des énoncés ou des unités de sens qui doivent servir de matériau à analyser. Plus de trois cents unités de sens ont alors été répertoriées dans les données recueillies au cours de cette recherche. Puis, il fallait choisir et définir des unités de classification. Elles ont d'abord été prédéterminées à partir des principaux éléments du cadre conceptuel de la recherche :

- Le savoir pédagogique pluriel
- Le savoir composer avec l'indétermination
- L'exercice du jugement en contexte
- La jurisprudence
- Le modèle circulaire de Kolb

- Les six principes de Kolb
- Les deux dimensions de Kolb

Ces unités de classification ont ainsi permis de comparer nos résultats avec ceux de recherches antérieures. D'autres unités de classification ont par ailleurs émergé du matériel recueilli lors des entrevues. Elles reflètent la singularité de nos résultats :

- Les prospectives
- La formation des maîtres
- Le mentorat
- L'insertion professionnelle
- La conception de l'expérience

Il nous a fallu ensuite procéder à la catégorisation définitive et à la classification des énoncés sélectionnés à la première étape. La description et l'interprétation des résultats ont alors été complétées alors que les étapes préliminaires nous avaient permis d'avoir une vue d'ensemble du matériel et « d'appréhender certaines grandes particularités » (L'Écuyer, 1990).

---

<sup>9</sup> Les transcriptions d'entrevues sont conservées par l'auteure.

## CHAPITRE IV

### Traitement, analyse et interprétation

L'analyse de contenu des entrevues réalisées auprès des enseignants nous a permis d'identifier certaines analogies avec le modèle kolbien de l'apprentissage expérientiel tel que présenté dans notre cadre théorique. Ce chapitre présente d'abord, la relation qu'entretiennent nos sujets vis-à-vis de leur savoir pédagogique puis, les affinités que présentent leur environnement professionnel spécifique avec les concepts présentés au chapitre II et avec le modèle théorique générique d'apprentissage expérientiel qui y est proposé.

#### 4.1 Le savoir pédagogique

Nos quatre sujets, malgré leurs nombreuses années d'enseignement (du moins pour trois d'entre eux) entretiennent une certaine ambiguïté par rapport à leur savoir. Par exemple, quand on leur explique le cadre de l'entrevue et les critères qui font en sorte qu'ils ont été sélectionnés, Louise s'effraie et François doute !

**Louise :** Est-ce que c'est la question de mes savoirs ou la question des savoirs de mes élèves ?

**I<sup>10</sup> :** Les tiens.

**Louise :** Ah oui, comment j'ai acquis mes savoirs ?

**I :** Exactement.

**Louise :** Oh, mon Dieu !

[LC1.1.24-29<sup>11</sup>]

**I :** Parce que j'ai besoin de quelqu'un qui est capable de verbaliser facilement, qui est capable de s'exprimer.

**François :** C'est moi, ça ? Ah oui ?

**I :** Quelqu'un en qui j'ai confiance...

**François :** Ok.

**I :** Puis, quelqu'un ... e... qui est reconnu dans le milieu comme étant un prof d'expérience.

**François :** Ah oui ?

[FC1.1.15-27]

Malgré leurs hésitations, les sujets ont su présenter le savoir pédagogique comme étant pluriel, voire le décortiquer à la manière de Gauthier et Tardif (1996) sans toutefois en nommer telles quelles les composantes mais en évoquant clairement chacune d'elles.

<sup>10</sup> « I » pour la personne qui a mené l'interview.

<sup>11</sup> Le code octroyé à chacun des extraits d'entrevues devrait se lire comme suit : ( LC1. : Louise, première entrevue), (1 : page 1) et (24-29 : lignes 24 à 29).

#### 4.1.1 Le savoir disciplinaire ou « Connaître sa matière ! »

D'entrée de jeu, il faut « connaître sa matière ! » pour se sentir à l'aise et faire en sorte que les élèves s'approprient ce savoir.

**Évelyne :** Oui ! Oui ! C'est ça ! Faut, ... faut, faut... bien s'approprier la matière. Je pense que ça c'est important aussi : se sentir à l'aise...

[ÉM1.8.320-321]

**Louise :** ...puis que la matière je la connais par cœur, pis que je sais que ça, il a fallu que je l'apprenne et je l'ai perfectionnée...

[LC1.8.290-291]

**Louise :** C'est comme je te le disais tantôt. Là. Ce que je montre aux élèves, c'est parce que je l'ai acquis. C'est parce que je le sais et puis que...Je suis sûre de moi quand j'avance là-dedans.

[LC1.8.298-300]

#### 4.1.2 Le savoir curriculaire ou « Le programme ! »

C'est en faisant référence à leur début de carrière que Mathieu et Louise ont évoqué le savoir curriculaire. Pour eux, c'est maintenant quelque chose d'acquis et d'intégré :

**Louise :** En début de carrière, on arrive... On a les fesses serrées, on a un programme à passer. On le passe...

[LC1.3.112-113]

**Louise :** Avant, c'était pas comme ça parce que... Tu sais, le programme... le programme... mais le programme... y rend pas heureux !

[LC1.5.168-169]

**Mathieu :** En début de carrière, j'étais beaucoup plus stressé sur le contenu à maîtriser, le programme, pis...e.. je me...

[MG1.13.503-504]

**Mathieu :** Pis, je pense que ça prend aussi, pour être un bon prof d'expérience... toujours savoir, dans sa tête, où je veux amener les élèves.

[MG1.7.249-250]

Quant à Évelyne, pour elle aussi le savoir curriculaire constitue quelque chose d'acquis.

Elle signale en outre que la maîtrise de ce savoir lui permet d'agir efficacement en classe.

Selon Évelyne, de ne pas maîtriser le programme constitue une difficulté pour un enseignant novice :

**Évelyne :** ...alors il faut bien le connaître (*le programme*<sup>12</sup>) et je me rappelle, entre autres, d'une remarque d'une stagiaire qui m'avait dit : « Ah ! Comment ça se fait que t'as été capable de... faire ce retour-là ? » C'est parce que, justement, je connaissais le programme et c'est sûr que, pour elle, c'était une difficulté.

[ÉM1.8.308-311]

---

<sup>12</sup> Les parenthèses en caractères italiques constituent des ajouts de l'auteure et sont destinées à faciliter la compréhension des extraits d'entrevues.

### 4.1.3 Le savoir expérientiel

Nos sujets ont d'abord fait référence au savoir expérientiel en évoquant encore une fois, leurs débuts de carrière :

**I :** Aurais-tu réagi de la même façon en début de carrière ?

**Louise :** Peut-être pas. Parce que j'avais pas d'expérience...

[LC1.13.504-505]

**I :** Es-tu capable de me trouver une situation problématique qui t'est déjà arrivée?

(...)

**François :** Oui. Ok. E... Puis c'est ça. Ça été l'enfer toute la période. Qu'est-ce que j'ai fait ? C'est que j'ai donné un travail... puis, je me suis assis... puis je les ai regardés. Y'avait rien que je pouvais faire ! Je pouvais pas parler, je pouvais pas argumenter, je pouvais...

**I :** Ça, ça faisait combien d'années que tu enseignais ?

**François :** Ah ! Ça faisait trois mois, deux mois ?

**I :** Ok. Est-ce que ça se peut que tu le savais pas quoi faire ?

**François :** Non. Je le savais pas quoi faire !

[FC1.13.433-453]

**I :** Ah oui. T'étais en colère ?

**François :** (...) « Regardez, vous avez ça à faire là ; je suis pas là pour jouer à la police... Je vous regarde, je vous surveille ». Mais, je voyais rien<sup>13</sup>

[FC1.13.458-462]

---

<sup>13</sup> C'est l'auteure qui souligne.

Puis, quand on leur demande comment s'acquiert l'expérience, ils affirment qu'il y a des choses qui ne s'apprennent pas dans un cadre académique, qu'il leur faut nécessairement un contexte, une « clientèle », des élèves, afin qu'elles prennent leur signification et leur valeur réelle :

**I :** Comment ça s'acquiert cette expérience-là?

**Louise :** Tu sais, des petites théories comme ça, mais je pense que ça s'acquiert plus avec la vie de tous les jours. Puis, avec le genre de clientèle qu'on a aussi.

[LC1.2.72.74]

**I :** Aurais-tu réagi de la même façon en début de carrière?

**Louise :** Peut-être pas. Parce que j'avais pas d'expérience, puis j'avais pas... À l'École normale, on nous donnait pas cette formation-là. J'ai trouvé que ce qui manquait à l'École normale, c'est les interventions dans les cas lourds, dans les cas difficiles, dans les cas problèmes et la vraie psychologie d'un adolescent de treize, quatorze, quinze ans. Je trouve qu'on n'a pas assez de ça.

[LC1.13.504-509]

**I :** Comment on devient un prof d'expérience?

(...)

**Mathieu :** ...c'est trente, des fois c'est trente-trois personnes, peut-être plus, des fois moins. E... C'est là que t'apprends...

[MG1.3.118-119]



#### 4.1.4 Le savoir d'action pédagogique

Le savoir d'action pédagogique est, rappelons-le, constitué par le savoir expérientiel validé scientifiquement par les chercheurs et abordé dans les programmes de formation des maîtres. C'est Louise qui nous en parle :

**I :** Mais, l'expérience que tu peux acquérir en tant que pédagogue... Comment s'adresser à une classe, comment enseigner... Est-ce que tu...

**Louise :** Où est-ce que j'ai appris ça ?

**I :** Oui, c'est quoi l'expérience-là ? Par rapport à ça ? Pas ... ou vraiment...Comment ça s'acquiert cette expérience-là ?

**Louise :** Ben... Un petit peu par les... Par le livre, par le savoir qu'on a eu à l'université là, les notions de base, tout ça, tu sais... Partir du connu ... avant de s'adresser à des élèves... de leur enseigner quelque chose qui est complètement dépassé ou inconnu. Tu sais, des petites théories comme ça.

[LC1.2.65-73]

#### 4.1.5 Le savoir de culture professionnelle

Mathieu relève ce type de savoir quand nous lui demandons de préciser son mode d'intervention lors d'une situation problématique vécue en classe. Il est intéressant de spécifier que Mathieu est chef de son niveau d'enseignement et qu'en ce sens, il est

responsable de l'encadrement des élèves ; il est donc celui de nos sujets qui est le plus au fait de ce qu'il nomme le « protocole » :

**Mathieu :** Ben, je dirais que... c'est un mode de fonctionnement d'un...d'un établissement, d'un organisme...e...e...je pense qu'on va puiser là aussi...e...beaucoup de choses...à ce niveau-là. Y'a toujours un ensemble de règlements, y'a toujours un ensemble de choses qui ne sont pas dites, qu'on appelle un...e...comme un protocole...une façon d'agir, là.

[MG1.9.343-348]

#### 4.1.6 Le savoir de culture générale

Le savoir de culture générale consiste à rendre éloquente la culture, à enrichir son cours par ses connaissances personnelles. C'est Louise qui l'évoque donnant en exemple un moment de son cours d'enseignement religieux. Louise rappelle cependant que pour en arriver à pouvoir rendre vivante la culture, il faut bien maîtriser les préceptes du programme. Elle veut nous faire croire qu'elle le met de côté alors qu'en réalité, comme nous pouvons le constater par l'extrait suivant, elle l'aborde différemment. En fait, elle varie les moyens didactiques, le matériel et les stratégies et parvient à rendre vivante la culture tout en demeurant dans un environnement pédagogique. Quand on lui demande depuis quand elle arrive à prendre ce genre de décisions (mettre le programme de côté), elle répond :

**Louise :** ...ça fait tellement longtemps que je mets le programme de côté. Même en enseignement religieux... L'année dernière, j'étais avec des élèves très brillants... tu t'en rappelles, hein ?...

**I :** Oui, oui !

**Louise :** Avant que je parte... Puis les élèves étaient ... bougeaient beaucoup. J'ai dit : « Pourtant le comportement habituel... Les élèves bougent pas, puis ça rentre la matière, envoie donc ! » C'est pas ça qu'ils voulaient ! J'ai complètement changé mon programme de bord. « Vous trouvez ça plate, l'enseignement religieux, là ? » Y'ont dit : « Oui ! » « Moi aussi, je trouve ça plate ! À partir d'aujourd'hui, c'est vous autres qui allez donner les cours ! ». Alors j'arrivais avec des articles de journaux, avec des articles sortis du « Prions en Église » qui parlaient, je le sais pas, de Marguerite Bourgeois, de la vie de Marie de l'Incarnation. Ils ont « capoté » avec ça ! Y voulaient apprendre ces choses-là. Y voulaient voir des exemples, dans la vie de tous les jours, de personnes qui ont déjà vécu ou des gens qui étaient là. J'arrivais avec des films, on avait des discussions. On avait à analyser juste une partie de la Bible. Par exemple, je le sais pas moi, on avait une petite parabole. Le livre, tiens : « E schlik, e schlak », (*fait le geste de fermer le livre et de le retourner face contre la table*) D'abord... (...) Je la savais par cœur la matière qu'il y avait là-dedans... (...)

**Louise :** Je savais ça par cœur, je savais où étaient les paraboles, je savais où étaient les évangiles, je savais comment jouer là-dedans. Ça faisait dix ans que je le faisais.

[LC1.4.124-145]

#### 4.1.7 Le savoir de tradition pédagogique

C'est le savoir de la coutume :

**I :** Ah ah ! Ça en fait des matières ! Toi, as-tu l'impression d'être un prof d'expérience ?

**Évelyne :** En tout cas, au nombre d'années et je pense au nombre de changements que j'ai vécus puisque j'ai touché à des élèves de profils différents... alors, je pense que j'ai acquis un bon bagage.

[ÉM1.1.29-32]

La tradition, c'est aussi ce que les autres font et ce n'est pas sans raison qu'elle soit évoquée par François, le plus jeune d'entre eux, pas encore au fait de la « coutume ». C'est aussi François, dont la propre culture scolaire n'est pas si loin, puisqu'il était élève il n'y a très longtemps, qui évoque, plus que les autres, l'influence sur sa pratique des discussions avec des élèves :

**I :** Est-ce que tu penses que... un prof, ça apprend dans son quotidien ?

(...)

**François :** (*On apprend*) avec les élèves, en discutant avec les élèves ; en... ça peut être avec les profs... e... avec les autres profs ; avec n'importe qui... des amis ! ...E... des fois, c'est des gestes que quelqu'un a posés. Bon, ben... des interventions que les autres profs ont faites... Mais des fois, tu peux écouter pour savoir comment ça s'est passé... Avec les élèves, ben... en placotant... Des fois, le travail est trop dur... mais pourquoi ? Des fois, y'a des bonnes argumentations... (*avec les élèves*)

[FC1.11.383-391]

Comme nous venons de le constater, les sujets énoncent la pluralité de leur savoir mais sont toutefois incapables de le décortiquer en ses composantes, de les nommer. Après tout, ce savoir, c'est dans leur quotidien qu'ils l'actualisent et non pas en pièces détachées, tel que décrit dans notre cadre de référence, mais comme un ensemble d'éléments articulés les uns aux autres ou comme le dirait Évelyne, « ...des amalgames de données-là, qui vont faire qu'à un moment donné, on va préparer un cours... » [ÉM1.13.541-542].

Ces enseignants sont toujours en apprentissage parce que les « données » changent, parce que les théories changent, la tâche change, les élèves changent et... la société change :

**I :** Toi, est-ce que t'as l'impression d'être quelqu'un qui a de l'expérience?

**François :** Je suis bon là... Mais, tu te rends compte, au fil des années, surtout quand tu enseignes la même matière, qu'il y a beaucoup de choses à améliorer.

[FC1.3.99.100]

**I :** Fait que toi, même après trente ans de carrière, t'es toujours prête à apprendre?

**Louise :** Ah moi, j'apprends tous les jours.

[LC1.18.668-669]

**Louise :** Tu sais, j'ai acheté des livres... Ça me coûte une fortune de livres. Là, je suis à moins quarante dans mon livret, c'est pas pour rien... J'achète des livres parce qu'à l'université et au Cégep on ne nous montre pas tout là-dedans! Il faut vraiment aller chercher beaucoup, soi-même...

[LC1.8.293-296]

**I :** Toi, t'as-tu l'impression d'être un bon prof?

**Mathieu :** E... Oui ! J'ai l'impression que je suis un bon prof, que je réussis bien... e...J'ai l'impression aussi que j'ai à travailler certains points parce que je suis quelqu'un de... d'assez autoritaire, puis je me rends compte par exemple que, de nos jours, l'autorité faut pas trop en avoir...

[MG1.5.192-196]

## 4.2 Le savoir composer avec l'indétermination

Une des tâches importantes de l'enseignant est de savoir résoudre des problèmes au fur et à mesure qu'ils se présentent à lui : c'est le savoir composer avec l'indétermination, c'est comme le souligne Évelyne, « être capable de s'ajuster, être capable de modifier » [ÉM1.7.272-278]. Quand on demande à Mathieu, quelles sont les qualités d'un bon prof, il répond qu'il faut « être prêt à faire face, là sans colère, à toute situation » [MG1.6.242-243], reconnaissant donc que « le savoir composer avec l'indétermination » est un savoir essentiel à la pratique enseignante. Et pourtant Mathieu nous affirme qu'il est quelqu'un de « secondaire »<sup>14</sup>. Par conséquent, même quelqu'un de « secondaire » doit agir dans le feu de l'action et trouver des stratégies qui conviennent à sa personnalité. C'est ce qu'a fait Mathieu :

**Mathieu :** Non ! Mais, ça me permet de réfléchir, hein ? Tu vas chercher de l'information. (...) Pour analyser ce qui va pas, ok ? Après ça, ben là, je suggère des solutions.

**I. :** Mais, tu analyses vite !

**Mathieu :** Oui ! J'analyse assez rapidement !

**I. :** Tu analyses pendant qu'ils parlent ?

**Mathieu :** Oui ! Et c'est un truc qu'on m'a toujours dit, ça... au niveau de mes cours de psychologie... pis de pédagogie. Quand un élève te pose une question, réponds-lui par une question. Là, t'as le temps de... te préparer mentalement là... ce que tu vas dire.<sup>15</sup>

[MG1.12. 483-500]

<sup>14</sup> Mathieu veut dire qu'il n'est pas « primaire », qu'il ne réagit pas impulsivement et immédiatement aux circonstances. De très nombreux silences ponctuent son entrevue et il nous a affirmé à la fin de la conversation que ses réponses auraient été différentes si, elles n'avaient pas été posées à brûle-pourpoint. Mathieu connaissait pourtant à l'avance le sujet de l'entrevue.

<sup>15</sup> Les soulignements sont de l'auteure et ont pour but de mettre en évidence certains passages.

« Savoir composer avec l'indétermination » c'est aussi, pour nos sujets, prendre en considération les individus, les élèves, « c'est tenir compte des gens qui sont en avant de nous » [ÉM1.1.54-55], « c'est saisir le pouls du groupe, saisir le pouls des étudiants, puis être capable de composer avec ça » [MG1.3.120-121]. Ce savoir, comme le note Évelyne, qui n'était pas encore acquis en début de carrière, laissant entendre qu'il s'acquiert par l'expérience. Ainsi, quand on lui demande si elle est prête à modifier complètement son programme de cours, spontanément et en présence des élèves, Évelyne répond :

**Évelyne :**...c'est sûr que l'expérience vient peut-être jouer à ce moment-là parce que, connaissant l'ensemble du dossier ou la matière qu'on a à passer, c'est sûr qu'on peut se permettre, à ce moment-là, de faire des changements, ce qui n'est pas toujours possible quand on est dans les débuts.

[ÉM1.8.295.299]

Pour nos sujets, le « savoir composer avec l'indétermination » peut prendre un sens qui dépasse l'instantanéité du moment pédagogique. « Savoir composer avec l'indétermination », c'est aussi pouvoir transiger avec les styles d'apprentissage des élèves que l'on découvre peu à peu au fil de l'année scolaire. C'est en décrivant les habiletés nécessaires à l'enseignement qu'Évelyne nous le souligne :

**Évelyne :**...on va préparer un cours en tenant compte des difficultés d'apprentissage puis des façons qu'ont les jeunes, quand je dis les jeunes (les élèves) ont d'apprendre. Et ça, je pense qu'il faut être aux aguets de ça pour réaliser comment on (*les élèves*) peut être intéressé... ou comment on peut être capable d'apprendre.

[ÉM1.14.541.543]

Et c'est aussi « savoir composer avec l'indétermination » que de s'adapter, à chaque début d'année, à chaque rentrée scolaire, à de nouveaux élèves, à une nouvelle clientèle :

**Évelyne :** Et pour moi, c'est jamais acquis, même si j'ai beaucoup d'expérience. Le mois de septembre, c'est toujours un mois, pour moi, qui représente des défis à relever. J'ai toujours un peu le trac quand j'ai à aborder des nouveaux élèves, de nouveaux groupes parce que je me demande comment je vais leur apporter le meilleur.

[ÉM1.5.168-171]

« Savoir composer avec l'indétermination », c'est savoir quelquefois trouver une solution à un problème de gestion de classe qui pourrait dégénérer en crise comme nous le relate<sup>16</sup> Évelyne. Le long extrait d'entrevue que nous nous permettons de citer illustre de façon très éloquente une situation de tension où Évelyne a été confrontée aux élèves de sa classe. C'est « son savoir composer avec l'indétermination » qui a permis non seulement de gérer la crise, mais, aussi permis aux élèves « d'apprendre » !

**Évelyne :** On avait annoncé aux élèves de quatrième secondaire ... e... bon, une activité... e... si ma mémoire est fidèle... de pastorale et, pour des raisons « X », en tout cas, cette activité-là est contremandée. Alors, comme c'était connu des élèves qu'on se présentait... e... en classe que quelques minutes et qu'après on redescendait...e... bon, voilà que... on arrive en classe et on doit les avertir que, pour une raison qui est hors de notre contrôle, on peut pas...e ... recevoir... C'est annulé ! Alors, là, on se ramasse avec une classe d'élèves qui s'attendaient à ne pas avoir de cours de français. Mais il faut donner un cours de français ! Alors, moi, je me rappelle qu'à ce moment-là j'étais à travailler... le discours...



e... la lettre d'opinion. Alors... e... bon, assez..., assez rapidement<sup>17</sup>, parce que là les élèves avaient plus ou moins les outils pour travailler, c'est sûr qui s'attendaient pas... donc, y'avaient pas leurs livres de français. (...) Mais..., je ne sais pas par quel hasard... en tout cas, il m'est venu à l'esprit que... on utiliserait le texte argumentatif (la lettre d'opinion) mais sans nécessairement faire référence au manuel. (...). Premièrement, pour faire passer un peu plus facilement la pilule, j'ai dit : « On va travailler en équipe ». Bon ! Travailler en équipe, déjà pour les élèves, ça semble, en tout cas, alléger les cours. Parce que, pour eux, ils ont l'impression, des fois, qu'ils travaillent moins (rire). Alors, je suis pas tout à fait d'accord... Alors, à ce moment-là, je leur avais donné comme sujet... et j'étais partie de la réalité, je leur avais donné comme sujet... « Comment vous réagissez (à ce contretemps) ? » C'est quoi, vous autres ?... Comment vous vous sentez en dedans ? Comment vous pourriez exprimer ça ? Lorsqu'on est en tête d'une organisation et qu'on change... si on veut... la situation. En fait, je leur avais demandé de réfléchir sur la situation qu'on vivait à partir d'un texte et de me donner leur opinion par rapport à ça. Et je dois dire que... e... j'ai été très surprise parce qu'on a fait un retour. Bon ! Ils ont fait un petit texte écrit, là. C'était quand même très bref, c'était surtout pour voir... et, après, j'ai fait une période d'animation avec eux autres et j'ai été très surprise de voir que, justement, ça avait permis à des élèves de comprendre que, eux aussi, même s'ils étaient jeunes, c'était pas toujours si facile que ça de toujours vouloir... e... s'adapter et changer. Alors...e... en tout cas, ça avait été tellement bien que les deux autres groupes, qui n'avaient pas vécu l'expérience, parce que, bon ça s'y prêtait pas, ... alors, moi, le lendemain...e...quand j'ai donné (pas le lendemain ! dans l'après-midi) quand j'ai donné mon cours, j'ai donné ce que

<sup>16</sup> Lors de l'entrevue, c'est d'ailleurs avec émotion qu'Éveline nous a raconté cette « histoire » .

<sup>17</sup> Souligné par l'auteure pour faire remarquer l'instantanéité du « savoir composer avec l'indétermination ».

j'avais prévu. Ils m'ont dit : « Ha ! Pourquoi on n'a pas fait comme l'autre groupe ? » (...).

Bon, c'est dans ce sens-là que je me dis : « Il faut être capable de s'adapter. »

[ÉM1.9.339-385]

Évelyne souligne donc très justement et avec exemple à l'appui, qu'en enseignement, il faut être capable de s'adapter. Selon Louise, savoir décider sur le coup comment agir, « c'est quasiment plus important que posséder ta matière, ça c'est sûr » [LC1.7.257]. Pourtant, il arrive, comme nous l'ont confirmé Louise et Mathieu, que les enseignants ne savent pas toujours comment intervenir dans des situations particulières mais, où ils ont quand même à le faire. Ces situations mettent en cause le « jugement en contexte ».

#### 4.3 Jugement en contexte

Rappelons d'abord ce que nous entendons par ce concept de « jugement en contexte » : c'est la capacité de porter des jugements dans les situations incertaines de l'environnement pédagogique en puisant ou non des solutions dans un système de référence, une jurisprudence.

Nos sujets ont clairement décrit ce jugement qu'ils ont à exercer dans leur environnement scolaire quotidien. Ils l'ont exprimé chacun à leur manière et en fonction de leur expérience professionnelle particulière et non pas comme un concept abstrait que nous leur aurions demandé de définir. D'ailleurs, comme nous pourrions le constater par les cotes attribuées à chacun des extraits, c'est tout au long des entrevues que nos sujets ont évoqué ce concept particulier et non pas en réponse à une question directe et banale comme : « Qu'est-ce que le jugement en contexte ? ».

Pour Évelyne, poser un jugement, c'est accommoder, effectuer des changements, des ajustements, des modifications et c'est « trancher ». C'est en conséquence, prendre des décisions. Et, ces décisions se prennent dans un contexte qui est à la fois un tout, le quotidien, l'éclairage du moment, à un moment donné, en interaction avec les élèves et en présence de ceux-ci :

**Évelyne :** Bon, j'ai pris le mot « hasard »... c'est sûr que... c'est vrai que le hasard c'est peut-être fait de... de... ces accommodations qu'on fait du quotidien. C'est dans le sens que, à un moment donné...e... on a comme un éclairage du moment,

[ÉM1.11.441-445]

**Évelyne :...**à un moment donné, on est capable de changer, de s'adapter parce qu'on veut réellement communiquer avec ... parce que, pour moi, enseigner c'est communiquer avec quelqu'un. C'est entrer en relation, en travail, en interaction...

[ÉM1.15.616-621]

**Évelyne :** Alors, c'est pour ça que, quand je parle de rigueur, pour moi c'est pas quelque chose d'immuable ; c'est aussi quelque chose qui peut s'adapter, se modifier.

**I. :** Mais, quand tu parles de s'ajuster, de modifier, de souplesse, c'est dans la classe, en présence des élèves ?

**Évelyne :** Oui ! En présence des élèves....

[ÉM1.7.283-289]

**Évelyne :** Alors, c'est peut-être tout ça, là qui fait que c'est difficile à trancher parce que, je veux dire que c'est quasiment un tout.

[ÉM1.12.466-467]

Pour Mathieu, poser un jugement en contexte, c'est évaluer l'atmosphère d'une classe pour en arriver à déterminer une façon d'intervenir. Selon lui, un enseignant peut modifier ses stratégies en cours d'intervention, en fonction du contexte ou des individus, mais tout en ayant toujours des objectifs personnels clairs :

**Mathieu :** Saisir le pouls des étudiants, puis être capable de composer avec ça pour en arriver à une recette où ça va fonctionner.

[MG1.3.120-122]

**Mathieu :** J pense... c'est toujours l'écoute, l'analyse de la situation pis le désir de vouloir que ça se règle.

[MG1.10.419-420]

**Mathieu :** On en trouve une (*intervention*) ! Des fois, elle n'est pas toujours ajustée à l'individu, mais on se rajuste.

[MG1.10.413-414]

**Mathieu :** Tu sais déroger... t'es à l'écoute, mais tu sais où tu veux t'en aller, là.

[MG1.7.255-256]

Pour Mathieu, le contexte prend aussi une signification plus étendue : le contexte, c'est la société. Il s'interroge même sur la validité de son expérience personnelle en fonction des élèves qui sont issus de la société actuelle en constante évolution :

**Mathieu :** Ça, (*les élèves d'aujourd'hui*), c'est tout un contexte. On peut apprendre beaucoup de choses de ça. On peut apprendre aussi en interrogeant, je pense, la société.

[MG1.11.440-442]

**Mathieu :** Moi, j'ai l'impression d'être un prof d'expérience, oui ! E... j'pourrais dire que je m'interroge beaucoup à savoir si l'expérience que j'ai acquise est adaptée aux jeunes que je rencontre aujourd'hui.

[MG1.2.64-65]

Tout comme Mathieu et Évelyne, Louise, dans son enseignement, se préoccupe des individus qui composent sa classe. À une question portant sur une intervention rapide à faire en classe en situation conflictuelle, Louise suggère une foule de solutions pratiques. Lorsqu'on lui demande ce qui guide son choix parmi ses solutions, elle répond : « Ça dépend des groupes » [LC1.9.339]. Pour Louise, les élèves, c'est le contexte. Elle insistera d'ailleurs là-dessus à de nombreuses reprises pendant l'entrevue. Toutes les décisions

qu'elle prend, elle les prend toujours et d'abord, en fonction des besoins des élèves. Nous avons pu voir d'ailleurs précédemment que dans le rapport que Louise entretient avec le savoir curriculaire, l'élève et ses besoins ont préséance :

**Louise :** Si je ne suis pas obligée de donner des examens à la fin de l'année, je ne tiens pas compte du programme. Je tiens compte de l'enfant ».

[LC1.3.101-102]

**Louise :** De ses besoins (à l'élève)... Y'a besoin de manipuler, alors je ne lui donnerai pas de théorie trois heures par jour...

[LC1.3.104-105]

**Louise :** Alors il y a une façon de s'adresser et il y a un matériel qui va avec chacune des catégories de personnes selon son savoir à elle ou selon où cette personne-là est rendue.

[LC1.2.77-79]

**Louise :** Alors, je pars de l'élève, je pars de ce qu'il sait et, à partir de là, bien je dis bon : « À partir de ce que vous savez là, il faut que je vous amène de ce point-là à ce point-là. On a telle rivière à traverser ».

[LC1.3.90-92]

François, le plus jeune des enseignants, est celui qui a le moins d'expériences pratiques dans des groupes réguliers. Parce qu'il est en train de développer sa propre jurisprudence, il prend assurément plus de décisions interactives dans son quotidien et par le fait même doit exercer son jugement. D'ailleurs, d'entrée de jeu, à la question portant sur les qualités d'un

bon prof, il répond que cela « prend du jugement » [MC1.18.668]. De plus, pour définir, un prof d'expérience, François parle de remises en questions, de risques et d'essais et précise qu'il est nécessaire d'éviter la routine. Affirmant s'adapter aux groupes d'élèves et aux événements, il doit donc évaluer des contextes d'enseignement et prendre des décisions pédagogiques en fonction de ceux-ci. Pourtant, il lui sera difficile d'expliquer ce processus. Il ne sait pas encore mettre des mots sur sa pratique, trop pris, sans doute par son quotidien. C'est pourquoi François, à qui on demande de poursuivre au sujet des qualités d'un enseignant d'expérience, a quelques difficultés à s'expliquer. Il nomme à nouveau les mêmes qualités sans vraiment spécifier comment elles s'exercent dans le quotidien :

**François :** Être capable de se remettre en question... Prendre des risques, se remettre en question, les qualités d'un prof d'expérience.

[FC1.18.652-653]

**I :** Quand est-ce que ça intervient, le jugement ? Est-ce que c'est quelque chose qui intervient fréquemment... ça, dans la vie d'un prof ?

**François :** Qu'est-ce que tu veux dire ?

**I :** Avoir du jugement. Exercer son jugement.

**François :** Ben... toujours !

**I :** Toujours ? Toute la journée ?

**François :** Ben... Pas toute la journée, mais ça dépend des événements qui... qui arrivent... Ben... Ouais !

[FC1.18.654.662]

Et quand on lui demande comment il apprend à partir de son quotidien, l'intervieweuse, doit presque lui soutirer des réponses :

**François :** Ou avec d'autres groupes, oui. Des fois, tu modifies à partir de... ta planification de ton premier groupe, mais ce sera pas le même cours que le quatrième parce que tu vas l'avoir adaptée au groupe...

**I :** Tu vas l'avoir adapté ?

**François :** Oui.

**I :** Mais ça, est-ce que tu fais un travail conscient quand tu le fais comme ça ou...

**François :** Au début, non. Mais, de plus en plus j'essaie.

[FC1.11.399.406]

François a donc encore beaucoup de peine à « voir » à examiner de manière réflexive son « agir » quotidien. Quand on le prie d'expliquer le fait qu'il ait développé une façon personnelle d'agir, voilà ce qu'il répond :

**François :** e... C'est... Y'a des choses, (*des interventions*) de toutes façons, qui... e... je le sais pas, là... si... tu peux pas prévoir ça... e... d'après moi... c'est ...e... Je peux pas répondre à ça... (*Comment en arriver à avoir sa propre façon d'intervenir*)

[FC1.11.378-380]

L'exercice du jugement implique aussi nécessairement que l'on puisse faire des erreurs :

« ...même si on a de l'expérience, on peut faire des erreurs, des oublis » [ÉM1.8.327-328] ;

« Il y a certaines interventions que j'aurais pas dû faire » [LC1.9.348]. Mais, selon



Évelyne, il y a certains avantages à reconnaître ses erreurs auprès des élèves : « ...je pense que ça permet d'établir une belle complicité avec les élèves que d'accepter de leur dire » [ÉM1.325-326]. Selon elle, cela relève même des habiletés d'un enseignant : « Et pour moi, avoir une certaine compétence, c'est accepter, devant les élèves, de dire : bon, ben, j'ai fait une erreur » [ÉM1.8.321-322]. Mais, là aussi, c'est exercer son jugement que de choisir, à un certain moment, « d'avouer » une erreur. Il n'est par ailleurs, pas du tout certain que l'on puisse susciter la complicité des élèves en le faisant : cela dépend de l'humeur des élèves, de l'environnement, du jour de la semaine, de l'heure, bref, du contexte. C'est la réflexion dans l'action qui permet à l'enseignant d'adapter à de nouvelles situations ses interventions :

**I :** Quand est-ce que tu te rends compte de ça ? (*Qu'il faut changer l'intervention*) À tous les soirs... tu réfléchis là-dessus ?

**Évelyne :** Non ! Je pense que ça se voit là, dans ce temps-là... C'est parce que, à un moment donné, quand tu expliques et que là tu te parles à toi-même et ça je le fais très régulièrement. (...) Je leur dis exactement ça va être quoi le contenu du cours, où on s'en va avec ça puis... e... bon, telle partie... et des fois, je vais intervertir l'ordre parce que, justement, je me dis bon ben... la dernière partie du cours... je vais peut-être finir avec cette donnée-là.

[ÉM1.17.696-706]

C'est encore la réflexion en cours d'action qui permet à l'enseignant d'exercer son jugement afin de sélectionner, parmi une série de stratégies, celle qui sera la mieux

appropriée à l'action en cours, au contexte. C'est aussi dans ce sens que Louise ajoute :

« De temps en temps, il faut ignorer. De temps en temps, faut y aller avec l'humour, de temps en temps.... Moi, je crie pas. Moi, j'ai toujours dit aux élèves : ma voix c'est pour chanter » [LC1.10.392-394].

Interpellé à propos du fait qu'il sache quoi faire au bon moment, François souligne :

**François :** Bon, ben... e... Tout dépendant de l'élève, des deux élèves, ben... Ça peut être juste une... ça peut être juste une joke... Comme les déstabiliser... ou... e... «Voyons, les amoureux, lâchez-vous » ou quelque chose comme ça ou... e... Sinon je vais devoir déterminer lequel ... ou... e... (tousse) ça dépend quel genre d'élèves... Si, par exemple, je le sais pas, moi, si c'est Julien pis Kévin qui commencent à se chamailler pour de vrai... tu fais pas une joke comme ça, tu vas les séparer...

[FC1.10.329-334]

De « temps en temps », « tout dépendant de l'élève », « on peut agir comme ceci ou comme cela » : l'enseignant expert a donc en réserve plusieurs façons d'intervenir, une banque de stratégies dans laquelle il aura à faire une sélection parmi toutes les interventions possibles. Cela constitue la jurisprudence de l'enseignant, jurisprudence qu'il enrichit au fil des jours et des ... cours.

#### 4.4. La jurisprudence

À l'instar de Perrenoud<sup>18</sup>, nos sujets nous ont d'abord parlé « recettes » pour signifier qu'ils ont en mémoire des modèles d'intervention, leur jurisprudence qu'ils peuvent « accommoder » à bien des sauces, à toutes sortes de contextes !

**Évelyne :** Je pense que, dans l'enseignement, c'est aussi des recettes qu'on se permet de manier et on refait pas nécessairement les mêmes choses.

[ÉM1.13.500-502]

**François :** Amener d'autres informations, un peu comme ... une recette.

[FC1.6.212]

**Mathieu :** Être capable de composer avec ça pour en arriver à une recette où ça va fonctionner.

[MG1.4.121]

**Mathieu :** Parce que chacun a une façon différente d'agir, tu sais. Y'a pas de... de recette miracle, automatique qui va marcher.

**I. :** C'est des recettes personnelles ?

**Mathieu :** Des recettes personnelles, selon moi.

**I. :** Pis, quand on n'a pas la recette ?

**Mathieu :** On en trouve une ! Des fois, elle n'est pas toujours ajustée à l'individu, mais... on se rajuste, j'imagine...

[MG1.10.401-414]

---

<sup>18</sup> Voir le chapitre II, p. 26.

Ces « recettes » d'abord suivies, puis interprétées librement, ils les ont enrichies de toutes leurs expériences issues de la pratique quotidienne :

**I. :** Comment ça s'acquiert, ça, des bonnes recettes ?

**Mathieu :** Euh... Moi, j'ai l'impression que ça s'acquiert avec les années et en vivant différentes expériences avec tes groupes.

[MG1.4.128-131]

**Évelyne :** Si je regarde mes premières préparations de classe et je me rappelle, là... on écrivait, on écrivait des pages parce qu'on disait fallait passer par tel stade pour en arriver à telle connaissance ... bon. C'est sûr que, avec la pratique, un peu comme lorsqu'on fait un premier gâteau... e... bon on suit à la lettre... on n'ose pas déroger... je pense que, dans l'enseignement, c'est aussi des recettes qu'on se permet de manier et on refait pas nécessairement les mêmes choses...là.

[ÉM1.12-13.495-502]

Nos sujets nous ont aussi, à l'instar des auteurs cités dans notre cadre de référence, parlé d'improvisation, de réflexes, d'intuitions, de trucs et de modes de fonctionnement, de protocole, de l'inconscience de l'habitus et de schèmes. Autant d'expressions pour définir une même réalité, soit la jurisprudence du maître !

**Évelyne :** Improvisation... Oui ! Quand tu t'accommodes, mais une improvisation dans le sens que c'est un contexte où on connaît où on s'en va... C'est à dire que... bon... moi, je... j'aime toujours dire... bon... je décide de m'en aller à Montréal. Je le sais que c'est à Montréal que je m'en vais. Je suis peut-être libre de passer sur la rive nord ou sur la rive sud. Ça, ça dérange pas ! Je donne souvent cet exemple-là, mais mon but c'est de m'en aller à Montréal. Donc, mon improvisation... jusqu'à un certain point...

[ÉM1.20.820-826]

**François :** Ben... J'ai pas appris ça nulle part. C'est ...e... des réflexes, mais des réflexes, tu sais, je le sais pas... probablement inconscients, tu sais, je le sais pas comment...

[FC1.10.361-362]

**François :** Pis encore là, tu peux pas me dire... je ne peux pas me dire si je suis bon ou pas... C'est comme un réflexe...

[FC1.4.116-117]

**I :** Bon ! E... au début de ta carrière là, tu t'en rendais-tu compte de ces différences-là ... de contexte ?

**Évelyne :** Disons...Ça me prenait peut-être un petit peu plus de temps, mais je pense que j'avais déjà une certaine intuition ...

[ÉM1.3.105-109]

**I :** Là, tu t'es-tu demandé : « Qu'est-ce que je fais ? »

**Louise :** Non.

**I :** Quand c'est arrivé ?

**Louise :** Ben non. Parce que ça... je le savais... ça, j'étais comme...Je le saurais ça quoi faire avec ça, je le sais pas pourquoi...je le savais.

[LC1.13.489-493]

**I :** Comment ça se fait, d'après toi, que tu sais quoi faire ?

**François :** Je le sais pas, c'est inconscient.

[FC1.9.323-324]

**François :** Plus t'avances dans l'enseignement, plus t'es capable de faire des choses inconsciemment.

[FC1.7.245-246]

**I :** As-tu l'impression d'être meilleur ?

**François :** Oui ! Oui, oui, oui ! J'ai beaucoup plus de trucs aussi.

[FC1.4.120-121]

**Mathieu :** Ben, je dirais que... c'est un mode de fonctionnement.

[MG1.9.343]

La réalité de l'existence d'une jurisprudence propre à chaque enseignant nous apparaît ici très évidente. Ce qui l'est beaucoup moins, c'est le mode d'acquisition de ces pratiques ou comme dirait François, « comment ça te rentre automatiquement dans le corps ? » [FC1.15.554], ou comment s'acquièrent l'ensemble des données qui constituent la compétence de la pratique ?

Nous avons, au Chapitre II, présenté un modèle générique d'acquisition du savoir expérientiel proposé en 1984 par Kolb. Jusqu'à quel point l'apprentissage du savoir expérientiel chez nos sujets enseignants s'inscrit-il dans ce modèle ? C'est ce que la partie suivante de ce chapitre veut examiner.

#### 4.5 Le mode d'apprentissage expérientiel des enseignants

Le modèle de Kolb présente des spécificités particulières. En premier lieu, il repose sur six principes<sup>19</sup> hérités des recherches de Dewey, Lewin et Piaget. Puis, le modèle s'appuie sur deux dimensions, la saisie et la transformation et finalement, il s'articule en un schéma circulaire regroupant en dyades les deux dimensions.

L'analyse des résultats nous a permis de constater que les expériences de nos sujets présentaient des affinités étonnantes non seulement avec le modèle général proposé mais aussi avec chacune de ses composantes comme nous allons le démontrer :

##### 4.5.1 Les six principes

Nous nous attacherons ici à mettre en parallèle chacun des principes, décrits ici sous une forme abrégée, avec des éléments des entrevues qui peuvent leur être associés.

- Apprendre se conçoit mieux comme un processus, plutôt qu'en terme de résultats.

**Évelyne :** Aménager l'environnement, pour moi, c'est être capable de tenir compte, puisque là on parle de l'enseignement, tenir compte des gens qui sont en avant de nous, de

---

<sup>19</sup> Voir Chapitre II, p. 33.

tenir compte du contexte social dans lequel on se situe. Alors, moi, si je regarde, par exemple, mes premières années où... e... bon j'ai connu des classes non mixtes, des classes de filles, où j'ai connu une classe en milieu rural où... e... j'étais intégrée à des élèves du primaire. Par la suite, j'ai connu des classes... uniquement de filles pour ...e...tranquillement être intégrée à des classes mixtes. Alors, si je regarde tout ça au niveau de l'apprentissage, au niveau de l'environnement, il y a eu des données qui ont changé ! Parce que, disons...les...le comportement des élèves était pas nécessairement le même...

[ÉM1.2.53-63]

**Évelyne :** Et pour moi, c'est jamais acquis, même si j'ai beaucoup d'expérience. Le mois de septembre, c'est toujours un mois, pour moi, qui représente des défis à relever.

[ÉM1.5.167-169]

**Évelyne :** Et pour moi, je suis très consciente que j'ai un bagage qui est beaucoup plus grand présentement, qui est toute la somme du vécu des expériences que j'ai eues, que j'avais en début d'année, que j'avais en début de carrière.

[ÉM1.18.522-525]

- La continuité de l'expérience est enracinée dans la vie des humains.

**Mathieu :** Ah non ! La perfection, ça n'existe pas ! On a toujours des choses à apprendre...

[MG1.15.615-616]

**I :** Mais... e... dirais-tu qu'aujourd'hui, t'as besoin de... du même moment de réflexion que quand t'étais une jeune enseignante débutante ? Est-ce que c'est la même réflexion que tu fais ?

**Évelyne :** Non ! C'est peut-être pas la même réflexion, mais c'est comme un élément qui est continu. Je pense qu'on est habité par ça...

[ÉM1.5.177-179]



**I :** Mais comment on apprend dans la vie ?

**Louise :** C'est, par méthode d'essais et d'erreurs. C'est presque comme ça dans tout !  
C'est même comme ça dans nos achats de vêtements. Pis dans nos achats de meubles.

[LC1.13.515-517]

**François :** Cinq ans... Je suis bon là... Mais, tu te rends compte, au fil des années, surtout quand tu enseignes la même matière, qu'il y a beaucoup de choses à améliorer et... c'est là que tu vois que...

[FC1.3.99-101]

**I :** Fait que toi, même après trente ans de carrière, t'es toujours prête à apprendre ?

**Louise :** Ah moi, j'apprends tous les jours.

[LC1.18.668-669]

- Apprendre nécessite de résoudre des conflits entre l'action et la réflexion.

**Évelyne :** E... Oui ! Je pense qu'on apprend en enseignant, mais il faut partir aussi de certaines données, de connaissances...e...par exemple sur le processus d'apprentissage.

[ÉM1.13.534-535]

**Louise :** Ben... Un petit peu par les... par le livre, par le savoir qu'on a eu à l'Université là, les notions de base, tout ça, tu sais... Partir du connu ... avant de s'adresser à des élèves... de leur enseigner quelque chose qui est complètement dépassé ou inconnu. Tu sais, des petites théories comme ça, mais je pense que ça s'acquiert plus avec la vie de tous les jours. Puis, avec le genre de clientèle qu'on a aussi.

[LC1.2.70-74]

- Apprendre est un processus holistique d'adaptation au monde.

**Évelyne :** Quand on parle de rigueur, il faut aussi être capable d'avoir de la souplesse, ce qui fait qu'à un moment donné... selon la tension qui peut exister des fois... à l'intérieur d'un groupe ou à l'intérieur d'une journée, dépendant de ce qui se passe, parce que je pense que dans une école on est quand même dans un milieu où les relations interpersonnelles sont très importantes, donc, y'a des fois où il faut être capable de s'ajuster, faut être capable de modifier...

[ÉM1.7.272-278]

**Évelyne :** Bon, j'ai pris le mot « hasard »... c'est sûr que... c'est vrai que le hasard c'est peut-être fait de... de... ces accommodations qu'on fait du quotidien. C'est dans le sens que, à un moment donné...e... on a comme un éclairage du moment.

[ÉM1.11.442-445]

**Évelyne :** Il faut accepter de se remettre en question... et pour moi se remettre en question c'est jouer au miroir. Se regarder puis se voir aller et dire « Ça, c'est pas correct... il faut que je le fasse d'une autre façon ! » Accepter de se corriger, accepter d'en parler avec d'autres... bon. Moi, j'ai eu l'avantage, depuis quelques années, de travailler en co-équipier et je trouve que ça aussi c'est une belle façon de regarder pis de se voir aller, puis de juger et de changer... d'échanger sur son savoir-faire.

[ÉM1.19.775-782]

- Apprendre exige de contextualiser le savoir.

**Louise :** Parce que j'avais pas d'expérience, puis j'avais pas. ... À l'École normale, on nous donnait pas cette formation-là. J'ai trouvé que ce qui manquait à l'École normale, c'est les interventions dans les cas lourds, dans les cas difficiles, dans les cas problèmes et la vraie psychologie d'un adolescent de treize, quatorze, quinze ans. Je trouve qu'on n'a pas assez de ça.

**I :** Pis, on l'apprend ?

**Louise :** On apprend sur le tas. On apprend, en faisant des erreurs, tu sais.

[LC1.13.505-513]

**Louise :** C'est ce que je trouve, qui nous manque beaucoup, moi, aux enseignants, la psychologie. Tu sais, là, comment les prendre dans tel comportement, dans telle attitude dans la classe, ... e... tu sais là, tel refus ou bien... ils t'envoient chier à un moment donné. Comment tu prends ça ? Tu le mets-tu à la porte ? Ou bien, si tu prends le temps de t'arrêter pis de discuter avec ?... Ou bien, si tu oublies ça, puis après ça, tu le rencontres pis tu jases avec... On apprend pas ça à l'université.

[LC1.7.275-280]

- Le savoir résulte d'une transaction entre objectivité, le savoir culturel, et subjectivité, le savoir personnel.

**Évelyne :** C'est sûr que la pédagogie nous a enseigné...e... À ce moment-là... au niveau de la formation, si je regarde mes premières préparations de classe et je me rappelle, là... on écrivait, on écrivait des pages parce qu'on disait, fallait passer par tel stade pour en arriver à telle connaissance... bon. C'est sûr que, avec la pratique, un peu comme lorsqu'on fait un premier gâteau... e... bon, on suit à la lettre... on n'ose pas déroger... je pense que, dans l'enseignement, c'est aussi des recettes qu'on se permet de manier et on refait pas nécessairement les mêmes choses...là.

[ÉM1.12-13.494-502]

#### 4.5.2 Les deux dimensions

Le modèle d'apprentissage élaboré par Kolb repose sur deux dimensions, la saisie et la transformation (Figure 4). L'apprenant se déplace sur l'une ou l'autre de ces dimensions passant d'une extrémité à l'autre.

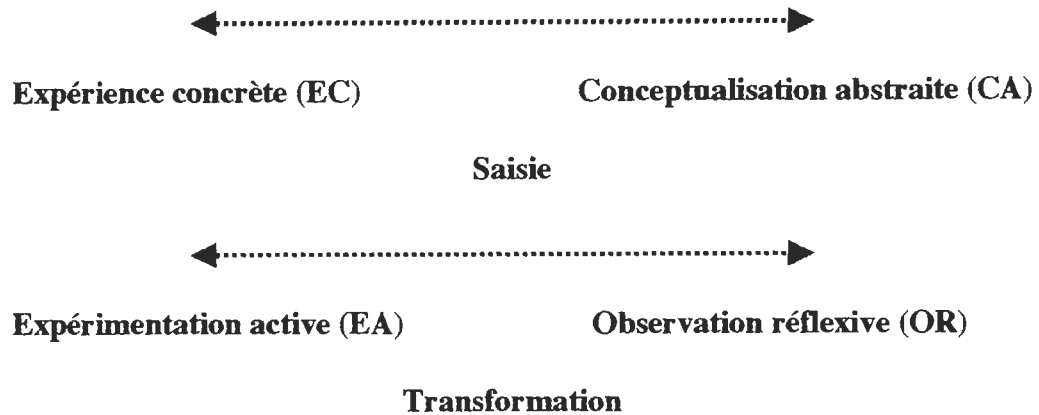


Figure 4. Les deux dimensions du modèle kolbien

L'apprenant s'investit dans de nouvelles expériences auxquelles il réfléchit, c'est la *saisie*. À partir d'une analyse réflexive, il reconstitue des concepts qu'il expérimente à nouveau, c'est la *transformation*.

Certes, nous avons vu que les « déplacements » sur les deux dimensions peuvent être simultanés puisque, selon le modèle, les deux dimensions sont imbriquées l'une dans l'autre. Mais, pour les besoins de la recherche, nous avons analysé les propos des sujets en fonction de deux dimensions indépendantes l'une de l'autre afin de décortiquer le processus d'apprentissage expérientiel et d'en exposer clairement les différentes composantes. Les tableaux suivants veulent illustrer concrètement ce va-et-vient incessant entre les deux pôles des dimensions. On pourra cependant remarquer que dans un même extrait les deux

dimensions sont abordées. C'est pourquoi, les éléments soulignés dans les extraits sont ceux qui se rapportent précisément à la dimension que nous voulons illustrer. Sur la première dimension, la saisie, le sujet se « ballade » entre l'expérience concrète (EC) et la conceptualisation abstraite (CA) comme le démontre les Tableaux 1 et 2 :


Tableau 1

Illustration du passage de EC à CA, pôles de la première dimension : la saisie.

<b>Expérience concrète (EC)</b>	<b>Conceptualisation abstraite (CA)</b>
J'ai pas l'impression de toujours avoir donné des cours 100 % et d' <u>avoir toujours donné</u> de très bons <u>cours</u> ... C'est sûr qu'il y en a qui sont meilleurs que d'autres (...).	à cause des difficultés des élèves, j'ai été capable de mettre le point sur certaines difficultés et dire :» <u>Ah je comprends pourquoi y'a pas fait telle chose, y'a pas fait telle démarche</u> ».
[EM1.15.593.595]	[EM1.15.601.605]

Tableau 2

Illustration du passage de CA à EC, pôles de la première dimension : la saisie

	
Conceptualisation abstraite (CA)	Expérience concrète (EC)
<u>J'ai toute appris ça. Ces affaires-là. Je les ai tout appris, les moyens d'intervention.</u> [LC1.11.429.430]	<u>J'ai tout essayé.</u> [LC1.11.430]
Ben oui. Ben de la théorie, Lise, on peut pas s'en passer ! [LC1.17.633]	Moi en tout cas, en enseignant les arts... [LC1.17.633]

Par la saisie, l'apprenant s'investit dans une expérience concrète qui lui permet d'élaborer des concepts qu'il utilisera pour réaliser de nouvelles expériences. Toutefois, l'appréhension et la compréhension seules ne suffisent pas à l'apprentissage, elles doivent mener à la transformation : on doit faire quelque chose avec cette expérience, (Bourassa et al. 2000). C'est la deuxième dimension du modèle. Sur cette dimension, la transformation, l'apprenant sujet se « promène » encore, cette fois entre l'expérimentation active (EA) et l'observation réfléchie (OR) comme d'ailleurs l'illustre les Tableaux 3 et 4:

Tableau 3

Illustration du passage de EA à OR, pôles de la deuxième dimension : la *transformation*



	
Expérimentation active (EA)	Observation réfléchie (OR)
C'est aussi en <u>expérimentant</u> ...	qu'on est <u>capable de s'ajuster</u> .
[EM1.18.747]	[EM1.18.748]
parce que je répétais, à ce moment-là au secondaire <u>certain cours</u> , ...	de ... d'ajuster et de me dire, bon ben, avec ce groupe-là, <u>j'ai fait cette</u> <u>approche-là, ça convenait pas !</u>
[EM1.5.136-137]	[EM1.5.137-138]
Y'a certaines interventions...	que j'aurais peut-être pas dû faire... Des fois, je suis assez raide.
[LC1.9.348]	[LC1.9.348.359]

Tableau 4

Illustration du passage de OR à EA, pôles de la deuxième dimension : la *transformation*

	
Observation réfléchie (OR)	Expérimentation active (EA)
<u>J'ai tout appris ça. Ces affaires-là. Je les ai tous appris, les moyens d'intervention.</u> [LC1.11.429.430]	<u>J'ai tout essayé.</u> [LC1.11.430]
Ben oui. Ben de la <u>théorie</u> , Lise, on peut pas s'en passer. [LC1.17.633]	Moi en tout cas, ( <i>en enseignant</i> ) les <u>arts</u> ..., ça me coûte une fortune en livres. [LC1.17.633]

Par la *transformation*, dyade que nous venons de documenter, l'apprenant effectue l'analyse réflexive de son expérience, c'est l'intention ; il utilisera ces données pour résoudre les problèmes liés à une nouvelle expérimentation. Évelyne nous explique très clairement cette oscillation entre les deux points opposés de l'axe de la transformation. Le tableau suivant illustre ce va-et-vient sans cesse renouvelé. Les propos d'Évelyne y sont codifiés au fur et à mesure, selon qu'ils relèvent de l'expérimentation active ou de l'observation réfléchie.



Tableau 5

Illustration du va-et-vient entre les deux pôles de la dyade de la transformation

[ÉM1.4.146-154]	Observation réfléchie	Expérimentation active
Oui ! Je pense que j'avais cette...e... ce souci d'agir		✓
et de réagir.	✓	✓
Je me positionnais,	✓	
je me demandais : « Bon, par rapport à tel groupe, pourquoi ça n'a pas fonctionné ?	✓	
Ou par rapport à tel élève, comment expliquer que... bon, y'a eu de la difficulté à comprendre.	✓	
Est-ce que mes exemples étaient trop loin d'eux ?	✓	
Ou est-ce que, par exemple, j'en avais donné trop ? »	✓	
Et c'est sûr que, au début, bon, la densité de mes cours était peut-être très grande et...	✓	✓
parfois, bon, je devais revenir sur des notions...		✓
parce que je m'étais rendu compte que j'en avais trop mis.	✓	

Évelyne, lors de cet échange nous a affirmé qu'elle réfléchissait consciemment à ses faits et gestes afin de pouvoir « réagir » [ÉM1.4.144-146]. L'analyse réflexive, dans ce cas-ci, est un acte solitaire. Toutefois, nos sujets nous ont confié que la réflexion peut se faire à l'aide des pairs, pour Évelyne et Mathieu, ou encore avec l'aide des élèves comme nous l'a affirmé François :

**Mathieu :** Dans une communauté religieuse. Alors, on était à peu près vingt ou vingt-cinq enseignants, puis...e...je dirais, là, sur ça, il y avait cinq ou six bons copains qui m'aidaient, qui m'aidaient à structurer des cours, qui m'aidaient à comprendre, à simuler une démarche, pis qui m'aidaient aussi, là, à être capable d'analyser rapidement... e...le besoin des élèves...

[MG1.10.377-381]

**Évelyne :** Moi, j'ai eu l'avantage, depuis quelques années, de travailler en co-équipier et je trouve que ça aussi c'est une belle façon de regarder pis de se voir aller, puis de juger et de changer... d'échanger sur son savoir-faire.

[EM1.19.779.782]

**I :** ...e... Est-ce que tu penses que... un prof, ça apprend dans son quotidien ?

**François :** Ben oui, toujours.

**I :** Comment ?

**François :** Toujours... e... Avec les élèves, en discutant avec les élèves ; (...) des fois, tu peux écouter pour savoir comment ça s'est passé... Avec les élèves, ben... en placotant... Des fois, le travail est trop dur... mais pourquoi ? Des fois, y'a des bonnes argumentations...

[FC1.11.386-391]

La dyade de la *transformation* oscille entre l'expérimentation active et l'observation réfléchie comme celle de la *saisie*, entre l'expérience concrète et la conceptualisation abstraite. Or, il arrive que le mouvement soit si rapide qu'il aura l'apparence de la simultanéité. Mathieu nous a même spécifié, nous l'avons vu, qu'il a développé une stratégie particulière afin de se permettre de réfléchir tout en demeurant dans l'action :

« Mais, ça (*poser des questions*), me permet de réfléchir, hein ? Tu vas chercher de l'information. ». [MG1.12.492-493]

Nous l'avons déjà spécifié, l'enseignant dans sa classe n'a que très peu de temps pour réagir à des problématiques particulières ; c'est la réflexion dans l'action :

**François** :...ça passait tout ça, au fur et à mesure, je me disais : « Bon, ça pas marche pas! Qu'est-ce que je peux faire pour m'améliorer ? »

[FC1.7.233-234]

**Évelyne** : « Ben là, je regrette, mais ça fonctionne pas aujourd'hui. Il me semble que... on a de la misère, la chimie est difficile »... Ou bien non ! « Je comprends pas comment ça se fait que vous avez pas été capables de saisir ça (rire) ! Est-ce que c'était mon explication qui n'était pas assez claire ou... vous étiez pas là... ou ça vous intéresse pas ? »... Alors, je pense qu'à un moment donné... e... ça m'est même arrivé, à l'occasion, de faire ce qu'on appelle des misés au point et... ça...ça fait partie de l'apprentissage.

[ÉM.1.515-520]

### 4.5.3 Le schéma circulaire

Mandeville (in Serre, 2000), résume admirablement le modèle de Kolb :

- 1) L'apprenant efficace doit maîtriser quatre habiletés : il doit être capable de s'investir dans de nouvelles expériences.
- 2) Il doit observer et réfléchir à son expérience sous toutes ses facettes.
- 3) Il doit manipuler des concepts pour qu'ils intègrent ses observations dans des théories logiques.
- 4) Il doit être capable d'utiliser ces théories pour résoudre des problèmes et prendre des décisions qui le mèneront à de nouvelles expériences.

En fait, ce sont là, les quatre pôles des axes, de la *saisie* et de la *transformation*, qui sont ici intégrés les uns aux autres dans une séquence logique d'apprentissage. Cette séquence, Kolb (1984) l'a illustrée en un schéma circulaire (Figure 5), que nous avons déjà d'ailleurs présenté au Chapitre 2. Les deux dimensions du schéma étant dialectiquement opposées par paires, un conflit d'ordre cognitif résolu mène à l'apprentissage. Ainsi, quand on demande à Mathieu de nous spécifier les habiletés nécessaires à la résolution de problèmes, il nous répond : « J pense... c'est toujours l'écoute, l'analyse de la situation puis le désir de

vouloir que ça se règle. » [MG1.11.419-420]. Le « désir de vouloir que ça se règle », implique nécessairement que pour apprendre il faut être actif : se « promener », pour reprendre l'image utilisée plus tôt, sur les axes, les dimensions du schéma circulaire.

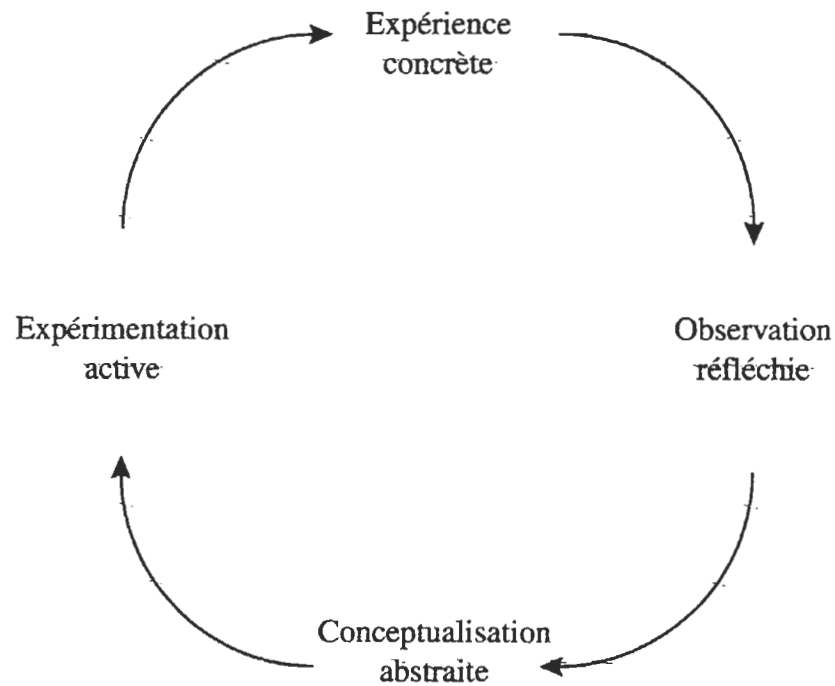


Figure 5. Schéma circulaire de l'apprentissage expérientiel

Nos sujets ont tous, dans leurs propos, illustré cette circularité de l'apprentissage. Dans le passage suivant de l'entrevue de Mathieu, on voit très clairement qu'il se déplace d'un pôle à l'autre :

**I :** T'as réfléchi là-dessus, pis ça marchait ?

**Mathieu :** Oui ! Pis je me rends compte que ça marche ! (...) Je l'essaie.

**I :** Si je résume. Oh ! Ça fait que t'as une idée, tu y penses, tu l'essaies, puis tu reviens...

**Mathieu :** Oui ! Et je corrige aussi !

**I :** Ok !

**Mathieu :** Avec les élèves, après ça, je revois lorsque...

**I :** Quand je dis corriger... non mais, quand je dis corriger, corriger avec les élèves ou c'est... e... tu corriges ce qui marche, ce qui marche pas.

**Mathieu :** Oui ! Oui !

**I :** T'apportes des corrections ?

**Mathieu :** Énormément, de ce côté-là.

[MG1.4.165-189]

Quant à Louise, quand on lui demande si c'est l'action qui précède la connaissance ou c'est la connaissance qui précède l'action, elle évoque très éloquemment une « roue qui tourne » :

**I :** Puis, au niveau de l'enseignement, est-ce que c'est pareil ? Tu dois apprendre des choses théoriques, pour pouvoir agir ?

**Louise :** Je pense que c'est les deux. C'est inter relié.

**I :** Qu'est-ce que tu veux dire ?

**Louise :** Toi, tu veux parler... la poule avant l'œuf, l'œuf avant la poule, là. Ça m'énerve, ça. Cette question-là !

**I :** Oui, mais comment ça se passe dans la vraie vie ? Est-ce que... on... ?

**Louise :** Je pense que c'est moitié moitié !

**I :** On commence par quoi ?

**Louise :** À un moment donné, c'est dans l'action que tu apprends.

**I :** Oui.

**Louise :** Ok. Tu t'en vas au Guatemala, t'es jamais allée !

**I :** Ok.

**Louise :** C'est dans l'action que tu vas connaître les gens. C'est en te mêlant à eux autres, que tu vas apprendre à les connaître, ben plus qu'en sachant avant y sont ci, y sont ça, y sont ça !

**I :** Hum ! Hum !

**Louise :** Ok. Es-tu d'accord avec ça ?

**I :** Tout à fait.

**Louise :** Puis, dans d'autres moments, c'est... C'est grâce à tes connaissances que tu vas... Que tu vas...

**I :** Que, t'es capable d'agir ?

**Louise :** ... euh ... D'agir, c'est ça.

**I :** Puis, dans l'enseignement ?

**Louise :** C'est la même chose.

**I :** C'est un mélange des deux aussi ?

**Louise :** Pour moi c'est un mélange des deux. Ça prend les deux. Ah. C'est une... Ben toujours la vie, c'est une roue qui tourne... de toutes façons !

**I :** C'est ça.

**Louise :** Moi, ça me prend les deux...

**I :** Ok.

**Louise :** Je ne peux pas dire c'est l'un plus que l'autre...

**I :** Toi si t'avais à...

**Louise :** On a besoin des deux (*action et connaissance*), Lise (*lève le ton*) !

[LC1.15-16.583-609]

Pour Évelyne, il s'agit de refaire ses devoirs, de corriger ses actions, pour ajouter à ses connaissances :

**Évelyne :** Je pense que c'est un beau mélange des deux ! Parce qu'au point de départ, pour être capable de poser des gestes, faut avoir une certaine connaissance. Bon ! Je pense qu'on s'improvise pas. En tout cas, moi, je pense pas qu'on joue à l'improvisation là... quand on fait des cours, quand on enseigne... mais que, à la longue, les expériences, les actions qu'on pose viennent ajouter à nos connaissances. Et pour moi, je suis très consciente que j'ai un bagage qui est beaucoup plus grand présentement, qui est toute la somme du vécu des expériences que j'ai eues, que j'avais en début d'année, que j'avais ... en début de carrière.

[ÉM1.18.717-726]

**Évelyne :** Quelqu'un (*un bon prof*) qui est capable ...e... de voir ... les situations telles qu'elles sont, d'être capable de les analyser et de refaire, comme on dit des fois, ses devoirs. Au moins, être capable de corriger certaines situations.

[ÉM1.6.247-249]

Et pour François, apprendre (rappelons, qu'il en est à ses premières armes), c'est prendre des risques, c'est tester et se souvenir :

**I :** Et, comment on acquiert ça l'expérience ?

**François :** (Silence) (rire nerveux et timide)

**I :** Je te l'ai dit ... C'était sérieux, hein. Fallait que tu réfléchisses... Comment on acquiert ça l'expérience ?

**François :** Ben... Ça revient un petit peu à ce que je te disais... En risquant, en travaillant, en testant des choses... e

**I :** Mettons que je risque... Ok. J'ai risqué... Est-ce que ça crée autant...

**François :** Non. Mais, après ça, tu peux te corriger, tu peux... e... Aller chercher... e... aller chercher d'autres... amener d'autres informations, un peu comme ... une recette. Ça,



j'ai mis trop de sel la première fois... Mais je vais mettre moins de sel pour la prochaine fois, pis...

**I :** Pis, comment tu le sais que tu as des choses à corriger ?

**François :** C'est en faisant une analyse après, là...

[FC1.6.204-218]

**François :** Parce que moi, je me regarde agir après. J'analyse comment j'ai agi, puis je le sais que, quand j'ai fait des mauvais « mouve » ou des bons « mouve », je suis capable de les répéter ou de ne pas les répéter. Je le sais que c'est comme ça que j'apprends, Ok. c'est pas toujours conscient, comme tu dis là, mais, quand t'as fait un mauvais « mouve »...là...tu le sais. (...)

**I :** Tu le sais. Tu dis pas, oh ! T'écris pas sur une feuille : « Je ne répèterai pas ça », mais tu ne le répèteras pas.

**François :** Tu t'en souviens.

[FC1.16.583.595]

Cependant, comme nous l'avons vu pour les axes de la *saisie* et de la *transformation*, l'apprenant peut se situer à plus d'un endroit sur le schéma. La fébrilité de l'expérience pédagogique exigeant que l'enseignant prenne simultanément de nombreuses décisions, l'apprenant pourra donc, tout en observant l'environnement d'une nouvelle expérimentation, appliquer des théories issues de concepts élaborés sur-le-champ ! Au coeur de l'action, l'enseignant expert n'est pas toujours conscient de ces réflexions ; il sollicite sa jurisprudence après avoir évalué subrepticement le contexte. C'est comme un « habitus », la seconde nature d'un enseignant expert :

**I :** Mais... e... dirais-tu qu'aujourd'hui, t'as besoin de... du même moment de réflexion que quand t'étais une jeune enseignante débutante ? Est-ce que c'est la même réflexion que tu fais ?

**Évelyne :** Non ! C'est peut-être pas la même réflexion, mais c'est comme un élément qui est continu. Je pense qu'on est habité par ça...

[ÉM1.5.176-181]

Comme nous venons de l'illustrer, le modèle peut s'appliquer à de très courtes séquences d'apprentissage à un point tel, que les pôles en semblent confondus. Toutefois notre recherche nous a permis de constater que ces séquences pouvaient s'étaler sur de plus longues périodes de temps, voire même toute une carrière. Le modèle s'applique à :

- Un cours

**Évelyne :** « Ben là, je regrette, mais ça fonctionne pas aujourd'hui. Il me semble que... on a de la misère, la chimie est difficile »... Ou bien non ! « Je comprends pas comment ça se fait que vous avez pas été capables de saisir ça (rire) ! Est-ce que c'était mon explication qui n'était pas assez claire ou... vous étiez pas là... ou ça vous intéresse pas ? »... Alors, je pense qu'à un moment donné... e... ça m'est même arrivé, à l'occasion, de faire ce qu'on appelle des mises au point et... (*pendant le cours*) ça...ça fait partie de l'apprentissage.

[ÉM1.515.520]

- Une journée

**Évelyne :**... j'ai fait cette approche-là, ça convenait pas ! Je me permets de le faire. Alors, pour moi, l'expérience c'est d'accepter de se mettre à jour à tous les jours.

[ÉM1.5.139-141]

- Une séquence de cours

**François :** Parce que je me remets en question, parce que j'essaie de penser que... Y'a des fois ou y'a des situations qui se sont passées dans un groupe, qui se répètent... Ben, je réagis pas de la même façon, parce que je sais que l'autre façon, ça pas bien été !

[FC1..4.131-134]

- Une année scolaire

**Évelyne :** Y'avait pas, pour moi, d'acquis et...e... en toute modestie, je dois dire que j'ai eu, j'avais de la difficulté à utiliser mon cahier de préparation de classe de l'année précédente. Pour moi, là, y'avait toujours quelque chose à changer et j'avais aussi, des fois, des tâches qui étaient différentes...

[ÉM1.5.141-145]

- Une carrière

**Évelyne :** E... Oui ! Je pense qu'on apprend en enseignant, mais il faut partir aussi de certaines données, de connaissances...e...par exemple sur le processus d'apprentissage. Savoir... bon. Moi, si je regarde dans ma carrière, on a vu qu'à un moment donné, il y avait des élèves qui étaient plus visuels qu'auditifs. Bon. Ça, c'est une façon d'allier, à un moment donné, le tableau et la parole. E... à un moment donné, on va se rendre compte aussi que des élèves vont avoir un esprit d'analyse tandis que d'autres ont un esprit de synthèse.

[ÉM1.13.534-541]

Le modèle circulaire d'apprentissage expérientiel s'applique donc à de nombreuses situations d'apprentissage. Comme les pôles du modèle, imbriqués les uns dans les autres, les moments d'apprentissage sont aussi enchâssés les uns dans les autres car après tout, tous

les moments de cours additionnés les uns aux autres finissent par faire... toute une vie tel qu'illustré dans la figure suivante :

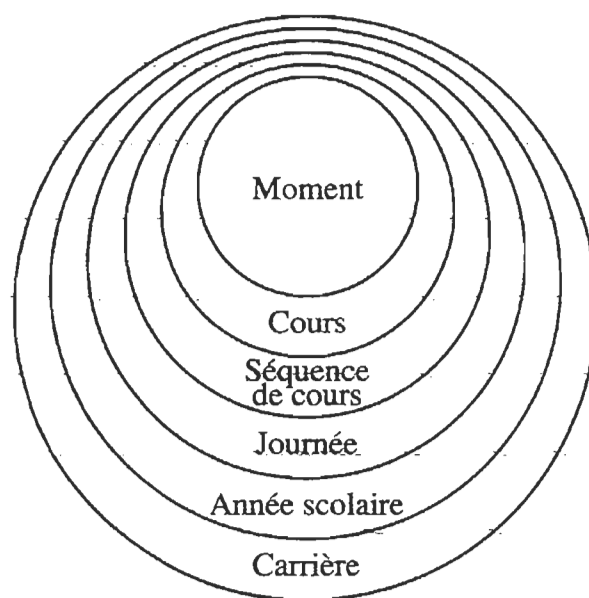


Figure 6. Enchâssement des moments d'apprentissage expérientiel enseignant.

À notre avis, le modèle de Kolb, que ce soit par ses principes, ses axes ou encore dans sa globalité, constitue une manière particulièrement intéressante d'aborder l'apprentissage expérientiel enseignant. Il permet de disséquer, d'analyser en profondeur et d'expliquer le processus qui fait qu'un enseignant apprend de sa pratique. Nos sujets, enseignants experts, ont contribué par leur discours, à rendre explicites les divers éléments qui composent le développement de leur savoir expérientiel.

Est-ce donc que tout enseignant peut apprendre automatiquement de sa pratique ? D'après nos experts, la réponse à cette question est négative ! C'est Mathieu qui est le plus formel :

**Mathieu :** Au niveau de...du savoir pratique, du savoir d'expérience, on vit des choses, on apprend ! Moi, je dirais que c'est ça.

**I :** Ok !

**Mathieu :** Mais, dans ton apprentissage, c'est là que tu vas t'interroger, puis, si tu refuses de t'interroger pis de comprendre ce qui est arrivé, là tu ne vas rien apprendre !

**I :** Y'a pas d'apprentissage ?

**Mathieu :** Y'a pas d'apprentissage !

[MG1.13.533.539]

Du reste, nos quatre sujets, sans s'être consultés, ont chacun à leur manière évoqué la pratique enseignante d'un de leur collègue pour en dire, que même après trente-cinq ans d'expérience, ils ne le considéraient comme pas comme un « enseignant d'expérience », c'est-à-dire comme un enseignant qui aurait transformé son expérience en savoir, en « sagesse de la pratique pédagogique » (Shulman, 1987).

En parlant de son collègue, François nous rappelle que sans expérimentation, il n'y a pas d'apprentissage :

**I :** Ça fait trente-quatre ans qu'il enseigne... Tu dirais pas que c'est quelqu'un d'expérience?

**François :** Non.

**I :** Pourquoi ?

**François :** Ben... Parce qu'il fait toujours la même chose.

**I :** Puis, y'acquiert pas d'expérience dans ce temps-là ?

**François :** Ben... C'est... e... Oui. Ben... e... Mais je suis pas prêt à dire que c'est quelqu'un d'expérience. Une personne qui fait toujours la même chose, c'est une routine.

[FC1.5.167-179]

Pour Évelyne, ce n'est pas normal, tant d'années et... pas d'expérience :

**I :** ...penses-tu qu'il apprend de sa pratique ?

**Évelyne :** Non !

**I :** Qu'est-ce qu'il ne fait pas ?

**Évelyne :** Je pense qu'il n'est pas capable d'ajuster ce qu'il connaît, ses connaissances. Il n'est pas capable de transmettre ses connaissances aux élèves... dans ce sens qu'il est resté dans un cadre où il faut qu'il explique. Si il n'explique pas, il pense pas que les élèves vont comprendre. Alors que pour moi, une explication peut être donnée par un élève et... elle peut être très claire...

**I :** Ouais ! Mais les élèves lui disent que sa façon de fonctionner marche pas. Ils lui disent... Il n'en tient pas compte.

**Évelyne :** Ben, c'est ce qui fait que ses difficultés grandissent avec le nombre d'années d'expérience et moi, en tout cas, ça me crée problème dans le sens que je me dis que c'est pas normal qu'un prof qui a de l'expérience ait autant de difficultés.

[ÉM1.14.557-577]

Tandis que pour Louise, centrée comme toujours, nous l'avons vu, sur les besoins des élèves, son collègue a un problème d'ordre affectif qui devrait être réglé par la direction !

**I :** Comment ça se fait qu'il fait des erreurs (essai et erreur) et qu'il n'apprend pas ?

**Louise :** La première erreur là, je dirais que c'est ... Je dirais pas que c'est la direction parce que c'est la personne elle-même, là..., mais la direction aurait dû mettre ses culottes, ça fait bien longtemps.

**I :** Ouais. Mais essaye de...

**Louise :** Parce que la...

**I :** Pourquoi qu'il apprend pas ?

**Louise :** C'est pas un service à rendre aux élèves ! (...)

**I :** (...) Oui mais, pourquoi qu'il apprend pas ? Il en fait des erreurs. Il en fait des essais. Nous, on fait des essais.

**Louise :** M'as te le dire pourquoi.

**I :** On apprend de nos erreurs. il, a fait des erreurs et il n'apprend pas.

**Louise :** Est-ce qu'il aime les enfants ?

**I :** Mais y'a pas que ça ?

**Louise :** Quand tu dis à un enfant : « Toi, là, tu vas finir sur le Bien-être social ». Tu dis jamais ça ! « Toi, là, t'es un trou de cul, pis tu vas finir comme ça... Tu vas livrer des journaux toute ta vie ». Tu dis jamais ça. (...)

**I :** Hum ! Hum !

**Louise :** (...) Tu sais, d'amener de l'eau au moulin, pas de lui dire : « Tu vas crever comme ça ! »

**I :** Mais, X, il n'apprend pas de ses erreurs ?

**Louise :** Non ! Il n'apprend pas.

[LC1.14.534-575]

Louise est catégorique, mettre en présence des élèves et un enseignant qui n'apprend pas de ses erreurs, c'est néfaste pour les jeunes. Et Évelyne soulignera même la contingence de la réflexion comme une responsabilité professionnelle et sociale :

**Évelyne :**...je pense qu'il faut être capable de se questionner parce que, pour moi, la journée où on s'empêche ... où on arrête de réfléchir sur ce qu'on fait , parce ... pour moi, poser des gestes pédagogiques, c'est des gestes à conséquences... et j'ai toujours cette réflexion... je me dis... les jeunes que j'ai devant moi, les étudiants, eux, y vont passer une année normalement et ils ne reviennent pas... et j'ai à leur livrer les connaissances. À leur livrer un message et, en toute honnêteté, que je le veuille ou pas, je vais quand même laisser

des marques à ces gens-là. Alors, je me dis, « Y'ont pas le droit là d'avoir des choses de moins bonne qualité parce que, bon, moi je m'en vais vers une fin de carrière. »

[ÉM1.20.803-813]

Les enseignants sont donc imputables de la qualité de leur enseignement et cela non seulement à l'égard des élèves et de leurs parents mais encore par devers la société toute entière.

#### 4.6 En résumé

De l'analyse des résultats de notre recherche découlent quelques considérations que nous n'osons ériger en principes, mais qui pourront certainement éclairer d'une manière nouvelle, l'apprentissage expérientiel des enseignants :

- Dans leur pratique quotidienne, les enseignants font appel à plusieurs savoirs pédagogiques parmi lesquels, leur savoir expérientiel. Ce savoir issu de la pratique est un savoir-dans-l'action, un savoir contextualisé.
- Le savoir expérientiel se construisant par la résolution de problèmes, l'enseignant doit pouvoir composer avec l'indétermination. Quand vient le moment d'affronter des



situations d'indétermination, l'enseignant fait appel à une jurisprudence qu'il se sera constituée par sa pratique quotidienne. Les sujets ont témoigné de la réelle existence de cette jurisprudence à laquelle ils se réfèrent.

- Afin de construire leur jurisprudence, et c'est le phénomène que nous avons observé chez nos sujets, les enseignants passent par les différentes étapes du processus de construction du savoir expérientiel décrites par Kolb (1984). Il semble que le passage par l'expérimentation active, l'action concrète, l'observation réfléchie et la conceptualisation abstraite soit nécessaire pour apprendre de son expérience. Cependant, la fébrilité de la vie pédagogique fait en sorte que le passage obligé par les étapes n'est pas toujours clairement discriminé. Il y a souvent quasi-simultanéité des étapes et la plupart du temps plus d'un objet d'apprentissage.
- Et..., sans réflexion, pas d'apprentissage ! Pour apprendre de leur expérience, les enseignants littéralement se « baladent » entre les pôles des dyades du modèle kolbien, entre l'action et la réflexion.

## CONCLUSION

À l'origine de cette recherche il y a eu, rappelons-le, une interrogation personnelle au sujet du support réel que les enseignants associés à l'accompagnement des stagiaires sont en mesure de leur fournir. Ces enseignants sont souvent incapables de nommer et de décrire, pour le bénéfice des stagiaires, les savoirs nécessaires à l'enseignement. De plus, le savoir personnel des enseignants se perd quand ils prennent leur retraite !

Or, la question du savoir enseignant constitue un champ de recherche assez récent. Malgré cela, un paradigme semble émerger au sujet de la pluralité de ce savoir. Parmi les composantes de ce savoir pluriel, il en est une particulièrement valorisée par les enseignants, c'est celle du savoir expérientiel (Malo, 2000). Peu d'auteurs ont exploré concrètement le processus de construction de ce savoir chez les enseignants. Pourtant, ce type de savoir a pris une certaine importance depuis que la formation professionnelle a été inscrite au sein des objectifs des nouveaux curriculums de formation des maîtres dans plusieurs universités. Notre recherche a voulu appréhender le processus de construction de ce savoir d'expérience et en décrire la dynamique.

Nous nous sommes d'abord attardé à recenser les principaux écrits abordant la nature plurielle du savoir enseignant et plus spécifiquement, ceux traitant du savoir expérientiel des enseignants.

Puis, la référence en matière d'apprentissage expérientiel étant Kolb, nous avons décrit son modèle théorique dans ses principes, ses dimensions et son articulation. Kolb, après avoir proposé un modèle générique d'apprentissage expérientiel, a structuré ses recherches autour des styles d'apprentissage en émettant l'hypothèse que les apprenants privilégient l'un ou l'autre des axes de son modèle. Or, notre propos a été tout autre ; le modèle théorique de Kolb a été utilisé à d'autres fins. Nous avons voulu mettre en relation le modèle kolbien de construction du savoir expérientiel, avec l'exercice du jugement de l'enseignant dans son contexte professionnel, les exigences et l'indétermination de sa pratique quotidienne. Quand vient le moment d'affronter des situations d'indétermination, l'enseignant fait appel à une jurisprudence qu'il s'est constituée par cette pratique quotidienne. Par cette recherche, nous avons donc voulu, dans une démarche exploratoire, mettre en évidence le témoignage de nos sujets à propos de la réelle existence de cette jurisprudence et de sa dynamique de construction à la lumière du modèle de Kolb.

Nos sujets, quatre enseignants experts du secondaire nous ont abondamment entretenu de leurs expériences personnelles. Les centaines de pages de « verbatim » examinées par la méthode de l'analyse de contenu nous ont permis de mettre en évidence quelques considérations fondamentales au sujet de la construction du savoir expérientiel enseignant. Au fil des jours, dans leur enseignement quotidien, les enseignants sollicitent plusieurs savoirs pédagogiques parmi lesquels, le savoir expérientiel, un savoir contextualisé. La pratique quotidienne soulevant à maintes reprises des problématiques nouvelles, l'enseignant doit savoir composer avec l'indétermination. Pour le faire, il fait appel à une jurisprudence qui s'enrichit au contact du vécu quotidien. Afin de construire cette nécessaire jurisprudence, l'enseignant aborde les différentes étapes, (expérimentation active, action concrète, observation réfléchie et conceptualisation abstraite), du processus de construction du savoir expérientiel décrites par Kolb. Ces étapes sont regroupées deux par deux et dialectiquement opposées, d'un côté l'action et de l'autre la réflexion. Pour apprendre de leur expérience, les enseignants doivent nécessairement franchir alternativement ces pôles. Pour apprendre de leur expérience, tout en favorisant l'action, puisque leur quotidien s'y déroule, ils doivent nécessairement faire appel à la réflexion. Nos sujets, ont été formels, sans réflexion, pas d'apprentissage !

Au demeurant, nos sujets ont donné un sens très large au concept de « savoir composer avec l'indétermination », ne le limitant pas à la résolution de problèmes inattendus en classe. Ce « savoir improviser » qui consiste à découvrir ses élèves au fur et à mesure que se déroule l'année scolaire, prend des allures de défi à chaque fois que le mois de septembre revient. C'est donc un savoir jamais achevé, à considérer plutôt en terme de processus qu'en terme de finalité.

Desgagné (1995), à qui nous avons emprunté le concept de « jugement en contexte », définissait ce contexte comme l'environnement spécifique et les circonstances particulières de la gestion de classe. Nos sujets ont eux aussi, dans un premier temps défini le contexte en ce sens : « C'est le quotidien, (...) l'éclairage du moment » [EM1.11.444-445]. Mais, ils en ont aussi donné une toute autre dimension sémantique : le contexte, c'est la société ! La société, ses valeurs et ses références culturelles en éternelle mouvance, dont on doit souvent tenir compte pour poser un jugement qui permet de prendre une décision.

### *Les retombées*

L'analyse de contenu des entrevues réalisées auprès de nos sujets aura par ailleurs permis de réaliser à quel point l'apprentissage par l'expérience peut être à la fois simple et complexe. Les objets d'apprentissage sont multiples et les moments d'apprentissage expérientiel le sont tout autant. Ces derniers, comme nous l'avons montré, sont, à la manière des Matriochka, enchâssés les uns dans les autres (voir Figure 6). Cette façon de présenter les lieux d'ancrage de la construction du savoir expérientiel enseignant peut être prometteuse notamment dans l'encadrement des stagiaires des enseignants associés. Ainsi, une conversation rétroactive à une prise en charge en classe pourrait débiter par la question suivante : « Pourrais-tu m'identifier un court moment de ta présence en classe susceptible de faire l'objet d'un apprentissage ? » Isoler ainsi un moment spécifique de la prise en charge de la classe par le stagiaire peut être fort utile à la réflexion. Comme nous avons pu le constater, un enseignant ne peut suspendre l'action et doit vivre de multiples situations particulières de façon simultanée. Par exemple<sup>20</sup>, tout en répondant à Amélie qui veut toute son attention, il doit surveiller Claude, se préparer mentalement à intervenir auprès de lui,

---

<sup>20</sup> Jurisprudence personnelle de l'auteure !

avoir en tête la suite de la leçon et penser à utiliser un regard circulaire afin de pouvoir se préoccuper de tous les élèves de la classe, détecter les signes non verbaux d'incompréhension, les signes d'inattention, etc. Isoler un « moment d'apprentissage » facilite la provocation chez le stagiaire d'une prise de conscience des étapes de son processus d'apprentissage expérientiel. Il s'agit une bonne manière de susciter l'analyse réflexive, de favoriser une lucidité consciente et par le fait même de consolider l'apprentissage, puis, de passer à un autre moment qu'on analyse, puis à un autre moment et ainsi de suite... À l'aide de la Figure 6, on peut visualiser facilement comment tous ces moments finissent par constituer un cours tout entier. Qui, à son tour peut être considéré comme un « moment » d'apprentissage et être analysé globalement afin d'être raffiné et amélioré pour le groupe d'élèves suivant dans la séquence<sup>21</sup> de cours, cette séquence de cours s'inscrivant elle-même dans une journée qui est à son tour examinée. Avec une stagiaire, l'année scolaire ne sera certes pas objet d'analyse, mais le stage dans son ensemble peut l'être. Tout cela, dans la perspective d'une croissance personnelle et du développement de la compétence que l'on nomme « savoir enseigner », puisqu'un autre stage suivra, sinon l'entrée dans la profession. Tous ces moments d'apprentissage qui

---

<sup>21</sup> Nous sommes ici dans l'environnement spécifique de l'enseignement secondaire où les enseignants ayant plusieurs groupes d'un même niveau « répètent » leur cours. Cela constitue un avantage pour les stagiaires à condition qu'il y ait un entretien de rétroaction avec l'enseignant associé ou une réflexion personnelle avant la reprise du cours.

auront fait l'objet d'action-réflexion, mis ensemble, finiront par constituer la carrière toute entière d'un enseignant... compétent !

Les enseignants qui accompagnent un stagiaire ont comme responsabilité de susciter, d'aller au devant de cette prise de conscience du stagiaire. Il en va après tout de l'avenir de la profession puisque depuis le renouvellement des programmes de formation des maîtres, l'internat, fait office de stage probatoire : la diplômation équivaut à la certification. L'obtention d'un permis d'enseigner ne passe plus pas une période probatoire de deux années. La responsabilité des « enseignants associés » s'en trouve donc accrue ce qui exige de leur part une vigilance et un engagement rigoureux dans le processus de formation des futurs enseignants. Comme nous l'avons souligné, la responsabilité de cette formation pratique n'incombe qu'aux enseignants. Cela nécessite aussi que le stagiaire s'implique et s'engage d'abord lui aussi dans ce processus de construction de la compétence enseignante.

Sinon, comme le dirait Mathieu :

**M.** : « y'aura pas d'apprentissage du tout, du tout, du tout ! (...) il faut vraiment qu'un stagiaire fasse son expérience, ok ? Si, une fois qu'il a vécu des situations, si il veut réfléchir, c'est là qu'on peut aider ! Mais, si il ne peut pas, par exemple, réfléchir (ou s'il ne veut pas, là) à la situation qui est arrivée, pour essayer de régler ça, ben là, c'est comme parler dans le vide, ça donne absolument rien, selon moi, là. »

[MG1.14.562-569]



La réflexion au sujet de l'action qu'entretiennent, tout au long de leur carrière, les enseignants, peut aussi se faire avec l'aide des pairs. Nos sujets nous ont d'ailleurs confié en retirer des avantages bénéfiques. Évelyne, ne dit-elle pas que de discuter avec les autres « c'est une belle façon de regarder pis de se voir aller, puis de juger et de changer » [ÉM1.19.780-781].

Lors des séminaires de formation des enseignants associés où nous intervenons comme formatrice, les participants nous ont toujours confié, et ce, depuis cinq ans alors que sept cohortes d'enseignants se sont succédées, que ce qu'ils apprécient le plus de nos rencontres ce sont les moments d'échange au sujet de leur pratique. Pourtant, les discussions se font à partir de textes « savants » rédigés par des chercheurs universitaires ! Ces discussions ne se réduisent donc pas à des récriminations, des états d'âme ou encore des règlements de comptes. Les salles de profs sont là pour cela !<sup>22</sup> Les moments, les lieux de réflexion, où l'on peut posément se questionner, « échanger autour de sa réflexivité respective » (Laurin, 1995, p. 10) et sa pratique sont l'apanage de bien peu de milieux de travail. Pourtant, on parle encore et toujours dans les organisations scolaires de « formation continue ». Une véritable formation continue ne devrait-elle pas s'initier à partir du vécu des enseignants

---

<sup>22</sup> Réflexion personnelle et issue du vécu de l'auteure qui a travaillé dans plusieurs écoles !

et selon leurs besoins réels, plutôt qu'être imposée par l'entremise de projets conçus et télescopés par des instances extérieures. « On ne peut forcer une transformation personnelle. Elle ne provient toujours que de l'intérieur, et elle implique toujours une reconnaissance, une acceptation et une intégration de ce qui est, par celui qui veut changer (Paré, 1983). En cette époque de « réforme scolaire », la question de la formation continue est éminemment d'actualité.

Alors que s'amorce à peine, au niveau secondaire, cette réforme, notre recherche a voulu contribuer, ne serait-ce qu'un peu, à la reconnaissance sociale et à la validation du savoirs acquis par la pratique enseignante. En devenant conscient du processus de construction du savoir expérientiel et en sollicitant auprès des stagiaires cette même conscience, c'est toute la question de l'accompagnement des stagiaires qui prend de l'importance. Le savoir expérientiel constitue en fait le seul savoir dont les enseignants sont les producteurs. (Tardif et al. 1991). Ce sont eux qui en détiennent l'expertise. Or, ce savoir continue d'être privé et « ne fait l'objet d'aucune validation systématique comme dans d'autres professions ; les exemples classiques sont bien sûr la médecine et le droit. » (Martineau et al. 1995). Si les enseignants souhaitent assumer ce rôle d'expert, il faudra que les recherches au sujet du savoir expérientiel se multiplient et soient largement diffusées. Nous pensons qu'à cet égard notre recherche, malgré ses limites, peut avoir quelque utilité même

si ses résultats, et cela est inhérent à sa méthodologie, ne sont pas généralisables. Ce type de recherche, comme les études de cas ethnographiques ou phénoménologiques ou encore les récits de vie, présente un biais avoué par bien des chercheurs, celui de la « sympathie » (Martin, 1994). La chercheuse étant enseignante elle-même et ce, dans la même institution que les sujets, le biais était presque inévitable ! L'objet de la recherche relevant presque de l'intimité des sujets, cette proximité affective était toutefois peut-être nécessaire, puisque, comme le dit Serre (1995, p.13) :

S'il est vrai que les connaissances issues de la réflexion sur l'action ne conduisent pas nécessairement à des généralisations, elles ont l'avantage de tenir compte de l'ensemble des éléments d'une situation. Or, c'est dans de tels contextes qu'un praticien intervient habituellement. Par opposition, la science qui aborde les problèmes avec des standards théoriques et rigoureux s'applique mal aux situations réelles.

Malgré ses limites, cette recherche ouvre cependant la porte, à des pistes d'intervention auprès des stagiaires et à des réflexions sur de la formation continue. Aussi, appelle-t-elle à de nouvelles recherches à propos du contenu du savoir expérientiel enseignant. De quoi est-il fait ? Quels sont les éléments qui le composent ? Peut-on vraiment normaliser le savoir expérientiel enseignant ? En extraire une base de connaissances collectives utiles en formation des maîtres ? Et si tout cela n'était qu'affaire de jugement ?

... l'enseignant comme juge devra toujours entretenir un rapport fait de prudence face au savoir d'action pédagogique (la base de connaissances en enseignement). Il interprète (herméneutique appliquée) la situation contingente et juge avec phronesis (prudence) et non comme quelqu'un qui calque la loi ; il puise dans le réservoir de savoirs disponibles en choisissant inquiet, ce qu'il estime être le moindre mal sur le fond tragique de l'insoutenable légèreté de son jugement (Martineau et al. 1995, p. 224).

Évelyne nous disait qu'on apprend en enseignant tout en se servant de connaissances théoriques. En fait, elle affirmait que théorie et pratique sont indissociables pour un enseignant compétent mais comme le précisait Tochon (1990), la didactique est enseignée à l'université alors que la pédagogie nécessite un mode expérientiel d'apprentissage.

## RÉFÉRENCES

- Argyris, C. et Schön, D.A. (1974). *Theory in practise : Increasing professional effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Baribeau, C. (1995). *Notes de cours, SRE 6007*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourassa, B., Serre, F. et Ross, D. (2000). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Carter, K. (1990). *Teacher's knowledge and learning to teach*. In Houston, R.W., Haberman, M., et Sikula J. (Eds), *Handbook of Reseach on Teaching. A Project of the Association of Teachers Educators*, (pp. 291-310). New York : Macmillan.
- Chené, A. (1995). Dire la pratique, savoir de la pratique. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2(1), 39-56.
- Clark, C.M. et Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Processes*. In Wittrock, M.C. Ed. *Handbook of research on teaching* (3<sup>e</sup> éd) (pp.225-296). New York : Macmillan.
- Connelly, F.M. et Clandinin, D.J. (1988). *Teachers As Curriculum Planners. Narratives of Experiences*. Toronto : OISE Press.
- Côté, R. L. (1998). *Apprendre. Formation expérientielle stratégique*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. (1995). Un mentorat en début de profession : la reconstruction d'un savoir d'expérience. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 89-121.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hilll.

- Feiman-Nemser, S. et Floden, R.E. (1986). *The Cultures of Teaching*. In Wittrock, M.C. (1986). *Handbook of Research on Teaching* (pp.225-296). New York : Macmillan.
- Fenstermacher, G. (1994). *The knower and the known : The nature of knowledge in research on teaching*. In Darling-Hammond, L. (éd), *Review of Research in education*, 20, 3-56.
- Garant, C., Lacourse, F et Scholer, M. (1995). *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Holborn, P., Wideen, M. et Andrews I. (1992). *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*. (Tome 1). *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. (Tome 2). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall PTR.
- Laurin, J. (1995). *Formation des enseignantes et enseignants associés*. Document inédit, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des Sciences de l'éducation.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles*. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2(1), 123-164.
- Malo, A. (2000). *Savoirs de formation et savoir d'expérience : un processus de transformation. Réforme curriculaire et statut des disciplines : quels impacts sur la formation professionnelle à l'enseignement*. XXVIII : 2 , automne-hiver. [http : //www.acelf.ca/revue /XXVIII-2/articles-Malo.html](http://www.acelf.ca/revue/XXVIII-2/articles-Malo.html)

- Martin, D. (1994). Savoirs et pratiques de formation des maîtres. *Cahiers de la recherche en éducation*. 1(2), 253-286.
- Martineau, R. (1998). Utiliser la recherche ou enseigner pour faciliter le traitement de l'information. *Vie pédagogique*, septembre, octobre, 108, 24-28.
- Martineau, S., Gauthier, C., Simard, D. et Tardif, M. (1995). *La recherche d'une base de connaissances en enseignement : un nouveau défi pour la formation des maîtres*. In Garant, C., Lacourse, F et Scholer, M. *Nouveaux défis pour la formation des maîtres*. Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) (pp. 209-226). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Martineau, S., Gauthier, C. (1998). Dialogue entre les savoirs professionnels et les savoirs de la recherche : l'approche de l'argument pratique. Texte présenté au REF. Toulouse. Version préliminaire.
- Mayer, R., Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mialaret, G. (1996). *Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation*. In Barbier, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-187). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Projet de politique d'évaluation des apprentissages*.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant*. Document inédit, Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Genève : *Education et recherche*. 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, éditeur.

- Poisson, Y. (1993). *Les savoir-faire d'enseignants du secondaire, étude de cas*. In Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (pp. 115-135). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Raymond, D., Butt, R.L. et Yamagashi, R. (1993). *Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants : approche autobiographique*. In Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. (pp. 137-168). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Rey, P. (1996). *Le Petit Robert*. Dictionnaire de la langue française. Paris : Liris interactive.
- Serre, F. (1995). L'action réfléchie et l'apprentissage. *Cahiers de la recherche en éducation*. 2(1), 5-20.
- Shavelson, R.J. (1973). *The basic teaching skill : Decision Making* (R &D Memorandum No. 104). Stanford : Stanford University, School of Education, Center for R and D in Teaching.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco CA : Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand : Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15(2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching : Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-22.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Collection Intervenir. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologies et Sociétés*, 23(1), 55-69.



- Tochon, F.V. (1990). L'improvisation bien planifiée, de la base de connaissances pédagogiques à son application. *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*. Tome 3. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tochon, F. V. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*. 10(3), 437-461.
- Tochon, F.V. (1995). *La transformation curriculaire chez les enseignants de français novices et experts au niveau secondaire en contexte minoritaire*. Recherche CRSH 1991-1994. Rapport final.
- Tochon, F. V. (1997). *Résoudre un problème en groupe assisté par un pair, un stagiaire ou un expert*. Thèse post doctorale inédite, Université d'Ottawa, Faculté d'Éducation.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF Éditeur.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vergnaud, G. (1996). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. In Barbier, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 175-292). Paris : Presses Universitaires de France.

## APPENDICE A

### Canevas de la grille d'entrevue

#### **1. Préambule**

Objectif, cadre de la recherche.

Pourquoi je t'ai choisi comme sujet.

Conversation amicale portant sur ton expérience.

Enregistrement. Confidentialité. Anonymat.

Remise de la transcription. Accord ? Questions.

#### **2. Questions ouvertes**

☐ Ça te convient ? Es-tu d'accord pour participer dans ces conditions ?

☐ Depuis combien d'années enseignes-tu ?

- ☐ Puis, pendant ces années-là, quelles matières enseignais-tu ?
- ☐ Toi, as-tu l'impression d'être un prof d'expérience ?
- ☐ Oui, mais c'est quoi l'expérience ?
- ☐ Comment ça s'acquiert cette expérience ?
- ☐ Comment on devient un prof d'expérience ?
- ☐ Toi, as-tu l'impression d'être un bon prof ?
- ☐ Qu'est-ce que ça prend pour être un bon prof? (Qualités, habiletés, description)
- ☐ Que tu essaies de te rappeler une fois une expérience problématique vécue. (Exemple)  
(Faire raconter le vécu, le senti) .
- ☐ Tu vas essayer de reconstituer ton processus mental... Qu'est-ce qui s'est passé, tu penses, dans ta tête à ce moment-là ?

☐ Est-ce que tu penses qu'en début de carrière, tu aurais agi de la même façon ?

(Pourquoi ?)

☐ Mais, qu'est-ce que ça prend comme habiletés pour agir comme tu as agi ?

☐ Comment se fait-il que tu saches quoi faire ?

☐ Cela s'apprend-il ? Comment ?

☐ Est-ce que, d'après toi, c'est la connaissance qui produit l'action ou l'action qui produit la connaissance ?

☐ Est-ce que c'est en agissant qu'on apprend ou c'est en connaissant, en sachant, qu'on peut agir ?

3. Questions ? Commentaires ?

Rappel de la confidentialité.

Disponibilité pour autre rencontre ?